



**GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN
INFANTIL
2020-2021**

**Fomento de la Inteligencia Emocional como
herramienta para promover la resiliencia en
época COVID en menores de 5 a 6 años.**

**Promotion of Emotional Intelligence as a tool to
promote resilience in the COVID period in children
from 5 to 6 years old.**

**Autora: Paula Cañarte Reoyo
Directora: Lorena González Sánchez**

JULIO 2021

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

ÍNDICE

RESUMEN.....	2
1. INTRODUCCIÓN.....	3
1.2. OBJETIVOS DEL TFG.....	5
2. MARCO TEÓRICO.....	5
2.1. RESILIENCIA	6
2.1.1. ¿Qué es?	6
2.1.2. Características de una persona resiliente: factores de protección ...	6
2.1.3. Escuela promotora de resiliencia	8
2.1.4. Desarrollo de la resiliencia a través de una buena Inteligencia Emocional.	11
2.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL	12
2.2.1. Concepto de inteligencia tradicional vs Inteligencias Múltiples de Gardner	12
2.2.2. Concepto de IE	13
2.2.3. Modelos de categorización conceptual: mixto y de habilidad	14
2.2.4. Escuela promotora de IE: Educación Emocional	16
2.3. IMPORTANCIA DE LAS FAMILIAS EN EL DESARROLLO EMOCIONAL Y RESILIENTE DEL NIÑO	22
2.4. FOMENTO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO PROMOTORA DE RESILIENCIA PARA AFRONTAR LA SITUACIÓN COVID	24
3. MARCO EMPÍRICO.....	25
3.1. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA	25
3.2. METODOLOGÍA.....	26
3.3. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	27
3.3.1. Planificación temporal	28
3.3.2. Destinatarios.....	30
3.3.3. Desarrollo de las sesiones.....	30
3.4. EVALUACIÓN	34
3.4.1. Procedimiento de recogida y análisis de los resultados esperados	34
4. CONCLUSIONES.....	37
5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....	40
6. REFERENCIAS	42
7. ANEXOS.....	48

RESUMEN

Debido a la situación social actual provocada por la pandemia del COVID-19 se ha comprobado que uno de los sectores de la población más afectado ha sido el de la infancia. Por ello, el presente programa de intervención tiene como finalidad fortalecer los factores de protección propios de la capacidad resiliente de los menores de 5 a 6 años para poder afrontar dicha situación con el mayor éxito posible. Esto se llevará a cabo mediante una serie de sesiones de Educación Emocional, las cuales persiguen la obtención de una óptima Inteligencia Emocional para conseguir el mejor conocimiento de uno mismo y gestión e identificación de las emociones propias y ajenas. De esta manera, conseguir las herramientas que faciliten la obtención de cualidades resilientes, las cuales permitan afrontar la situación provocada por el COVID-19 con mayor superación. Dentro de este proceso, las familias tomarán un papel relevante aportando la visión propia del hogar, puesto que forman una parte indispensable en el desarrollo integral de los menores.

Por todo ello, se ha llegado a la conclusión de que los menores de 5 a 6 años, a partir de la obtención de una óptima Inteligencia Emocional, fortalecen su capacidad de resiliencia y, por lo tanto, afrontan la situación COVID con menos dificultades.

Palabras clave: infancia, Educación Emocional, Inteligencia Emocional, resiliencia, COVID-19.

ABSTRACT

Due to the current social situation caused by the COVID-19 pandemic, it has been proven that one of the most affected sectors of the population has been the children. For this reason, the present intervention program aims to strengthen the protective factors of the resilient capacity of children aged 5 to 6 years in order to be able to face this situation as successfully as possible. This will be carried out through a series of Emotional Education sessions, which aim to obtain an optimal Emotional Intelligence to achieve a better knowledge of oneself, management and identification of one's own and other people's emotions. Therefore, to be able to obtain the tools that facilitate the achievement of resilient qualities, which allow to face the situation caused by the COVID-19 with greater overcoming. Within this process, families will play a

relevant role, contributing their own vision of the home, since they are an indispensable part of the integral development of the children.

For all these reasons, it has been concluded that children aged 5 to 6 years old, by obtaining an optimal Emotional Intelligence, strengthen their resilience capacity and, therefore, face the COVID situation with fewer difficulties.

Key words: childhood, Emotional Education, Emotional Intelligence, resilience, COVID-19.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la sociedad está viviendo una situación de dificultad en todos los ámbitos debido a la pandemia del COVID-19. Concretamente, el 14 de marzo del 2020, en España se declaró el estado de alarma para combatir la nueva situación de emergencia sanitaria por la que se veía afectado, no sólo nuestro país, sino todo el mundo. Las restricciones aplicadas en el momento fueron muy notorias, puesto que se pasó de llevar una vida de libertad absoluta a que se coartara algo tan rutinario como salir de casa. Este tipo de restricciones han tenido su impacto y, por supuesto, también sus consecuencias. Según el estudio de Orte, Ballester y Nevot- Caldentey (2020) el mayor impacto de las restricciones empleadas por la falta de contacto con los principales ámbitos de socialización se ha dado sobre la infancia y la adolescencia.

La manera en la que las medidas restrictivas derivadas de la pandemia han afectado a las relaciones intrafamiliares ha sido uno de los motivos de peso para que esto sea así, además de otros factores como la pérdida del contacto con los principales ámbitos de socialización y de educación, creando así un incremento de riesgos para el bienestar de los pequeños (Orte, Ballester & Nevot-Caldentey, 2020). Esto no ha sucedido solo en nuestro país, ya que como afirma un estudio realizado a la población italiana, el caos en el hogar causado por las medidas preventivas ha incrementado mayores niveles de estrés en los padres, provocando a su vez una regulación emocional menos eficaz en los niños (Spinelli, Lionetti, Setti, & Fasolo, 2020). Esta consecuencia deriva de la disminución de participación de los padres en las actividades de sus hijos debido al estrés vivido (Spinelli et, al. 2020).

Es más, docentes e investigadoras como Yépez y González (2021) afirman que, en la actualidad, en las aulas es frecuente encontrarse a niños que tienen miedo por lo que está ocurriendo a su alrededor o que, incluso, están preocupados porque sus padres se han quedado sin trabajo o porque han perdido a algún familiar en medio de toda esta situación. Por lo tanto, surge la siguiente pregunta: ¿Cómo se puede ayudar a los niños a afrontar con éxito una situación tan adversa como es el caso de la pandemia del COVID-19?

Estudios como el realizado por García, Gorfinkiel y Gandasegui (2018) a partir de recoger testimonios de personas que han vivido situaciones adversas, como épocas de posguerra, catástrofes naturales, etc., aseguran que “reflejan su capacidad de supervivencia y de resistencia, de superación de momentos traumáticos y de desarrollo de una identidad que les permite reafirmarse y hacer coherente su ideología con el contexto en que tuvieron que relacionarse y vivir”. Consecuentemente, tal y como se afirma en el mismo estudio, estas personas “reflejan, por lo tanto, su capacidad resiliente” (García et al., 2018), coincidiendo con la alusión de Echeverri (2020) quien asegura que la humanidad, a pesar de las guerras, conflictos y pandemias, ha demostrado resiliencia para superarlas.

Así es que, entendiendo la resiliencia como esa capacidad de superación de las adversidades, ponemos el foco en algunos de los modelos de intervención de resiliencia empleados en las escuelas por autores como Grotberg (1995) y Henderson y Milstein (2003). A partir de estos modelos, se recoge una alusión clara de la Inteligencia Emocional como base del desarrollo resiliente ya que, como afirman Mateu, García y Caballer (2010) “a una mayor capacidad de conocimiento y gestión de las emociones, una mayor fortaleza interna y por tanto un aumento de las cualidades individuales de resiliencia”.

Por lo tanto, el empleo de la educación emocional en el sector de la infancia se hace indispensable para ofrecer un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y conductas que les permitan enfrentarse a las diferentes experiencias que van a protagonizar a lo largo de sus vidas (Bisquerra, 2009). De esta manera, aportando una serie de herramientas que influyan en la obtención de una óptima Inteligencia Emocional, derivando así en el desarrollo de factores de protección propios de la capacidad resiliente de las personas.

Además, como afirman autores como Bisquerra, Punset, Mora, García, López-Cassà, Pérez-González y Segovia (2012) es importante que este tipo de educación se ofrezca en las edades más tempranas, ya que el inicio del desarrollo emocional se encuentra en el nacimiento, dándose así en estas edades las primeras bases del aprendizaje y relación.

Por todo ello, se cree conveniente el empleo de un programa de intervención basado en una serie de propuestas de educación emocional, para así, fomentar la Inteligencia Emocional como medio de desarrollo de las capacidades resilientes en los niños. De esta manera, poder adquirir una serie de aprendizajes y habilidades que permitan a los niños afrontar la situación social tan adversa creada por la pandemia del COVID-19 con éxito.

1.2. OBJETIVOS DEL TFG

- Descubrir la importancia de las capacidades resilientes como herramientas para afrontar situaciones adversas como la provocada por la pandemia del COVID-19.
- Conocer la relevancia de la Inteligencia Emocional como aspecto fundamental en el desarrollo integral de las personas.
- Hallar la relación existente entre una óptima Inteligencia Emocional y el desarrollo de las capacidades resilientes en la población infantil.
- Propiciar la capacidad resiliente en los menores de la edad propia del último curso del segundo ciclo de Educación Infantil a través de la educación emocional para afrontar la situación adversa creada por la pandemia mundial del COVID-19.

2. MARCO TEÓRICO

La situación social de adversidad actual generada por la pandemia del COVID-19 ha generado en la sociedad diversas consecuencias emocionales. Las personas cuando se enfrentan a una situación adversa o traumática entran en una dinámica en la que recursos personales, ambientales generan unos mecanismos de protección ante las mismas (Badilla, 2009), por lo que de ello se puede deducir que cualquier cambio que se experimente va a tener una consecuencia en nuestro comportamiento.

Tal y como afirman García et al. (2018) , las personas que han superado momentos traumáticos desarrollan una identidad que les permite conservarse,

afianzada por su capacidad resiliente. Por lo tanto, se puede afirmar que, la capacidad resiliente de las personas hace superar con mayor sensación de bienestar las situaciones adversas, tal y como es la actual pandemia del COVID-19.

2.1. RESILIENCIA

2.1.1. ¿Qué es?

Por ello, atendiendo al término de resiliencia, una de las definiciones más actuales la identifican como “el conjunto de fortalezas que desarrollan y/o potencian las personas, familias y/o comunidades ante adversidades crónicas (ej. situaciones de pobreza, disfunción familiar...) o puntuales (ej. accidente, enfermedad, atentado terrorista, desastre natural...), siendo éstas, el resultado de los procesos que se generan de la interacción entre los factores de protección y de riesgo tanto individuales como ambientales” (Mateu et al, 2010).

2.1.2. Características de una persona resiliente: factores de protección

Debido a la definición anterior, es importante atajar el concepto de “factores de protección” puesto que juega un papel imprescindible dentro de la conducta resiliente. Y es que, el factor protector hace referencia a “las influencias que modifican, mejoran o alteran la respuesta de una persona a algún peligro que predispone a un resultado no adaptativo” (Rutter, 1985). Dentro de estas características, las cuales protegen a las personas ante las posibles trabas del camino, se puede diferenciar entre aquellas que pertenecen al ambiente y a las internas de cada individuo. Según Mateu et al (2010) entre las características ambientales se encuentran:

- Intrafamiliares: hace referencia a las relaciones internas de la familia, es decir, tener una figura paterna y/o materna y/o cualquier otro miembro de la familia con unas relaciones entre sí afectuosas y estables.
- Extrafamiliares: dentro de estas relaciones se pueden aludir a factores externos de la familia, personas ajenas a la familia que aportan (sobre todo a los niños) seguridad, afecto, etc. Cyrulnik (1999) aseguraba que “los guías de resiliencia proporcionan a los niños seguridad, les ayudan a superar la adversidad y les enseñan estrategias para desarrollar fortalezas y habilidades...por lo que cualquier persona que rodee al niño

puede ser tutor de resiliencia” p. 238. Por lo tanto, dentro de este ámbito las escuelas toman un papel esencial, ya que “las investigaciones han demostrado que un apoyo importante para que los niños consiguieran sobreponerse a las vivencias de situaciones adversas y/o traumáticas son las escuelas eficaces” (Mateu et al., 2010).

A partir de este mismo estudio realizado por Mateu et al (2010) se recogen una serie de características propias de las cualidades individuales de las personas resilientes. Y es que, dentro de los numerosos estudios y aportaciones realizados por diversos investigadores, los hallazgos que mejor muestran la recopilación de características individuales propias de las personas resilientes son los elaborados por Wolin (1993) y Ojeda (2004). Este segundo fue el encargado de complementar y, por lo tanto, hacer evolucionar los pilares expuestos previamente por Wolin (1993). Así es que, los pilares recogidos por estos autores son los siguientes:

- Introspección: se refiere al análisis de nuestros propios pensamientos y sentimientos. De esta manera, llegamos a tener un mayor conocimiento de nosotros mismos y, por lo tanto, aumentamos la capacidad de tomar decisiones autónomamente, conociendo tanto nuestros fuertes como limitaciones.
- Independencia: hace referencia a la capacidad de individualizarse, manteniendo la distancia emocional y física con los otros pero sin llegar a aislarse. Es decir, establecer los límites entre uno mismo y el entorno.
- La capacidad de relacionarse: alude a la capacidad de establecer lazos de confianza y satisfacción con otras personas. Dentro de este pilar se recogen capacidades como la empatía o las habilidades sociales.
- Iniciativa: se refiere a la actitud que posibilita exigirse y ponerse a prueba a uno mismo durante la realización de tareas, progresivamente más exigentes. Así es que, se alude a la capacidad de responsabilidad, haciendo frente a los problemas y ejercer un cierto control sobre ellos.
- Humor: hace referencia a la capacidad de encontrar la parte cómica dentro de la tragedia. La habilidad para reírse de los problemas hace que los obstáculos se superen con mayor facilidad.
- Creatividad: alude a la capacidad de crear belleza, orden y finalidad a partir de situaciones caóticas. Si ponemos el foco en la infancia, los

niños expresan su creatividad a partir del juego, siendo una vía para expresar sus diferentes sentimientos ante situaciones complicadas.

- Moralidad: se refiere a la capacidad de distinguir entre lo bueno y lo malo a partir de una serie de valores e ideales propias de la conciencia moral del individuo.
- Competencia social: dentro de este pilar se recalca de una manera más completa la capacidad de generar empatía, humor, creatividad, optimismo, habilidades sociales, etc. Es decir, todas aquellas habilidades que involucran a las personas que rodean a un individuo.
- Resolución de problemas: este pilar recalca el anteriormente llamado como iniciativa. Así es que, se completa añadiendo que se debe contemplar la habilidad de pensar de manera reflexiva y flexible para llegar a encontrar soluciones a los problemas.
- Autonomía: esta rama alude a la capacidad de actuar de manera independiente, controlando los elementos del ambiente, debido a que se tiene un conocimiento y sentido de la propia identidad del individuo.
- Expectativas positivas de futuro: hace referencia a la capacidad de pensamiento crítico, a la autoeficacia y, por lo tanto, a tener unas expectativas que se ajusten a la realidad, es decir, saludables, permitiendo así dirigirse hacia los objetivos de una manera óptima.

Por todo ello, recogiendo todas estas características propias de los factores de protección que hacen posible la capacidad resiliente en las personas, como afirman Mateu et al. (2010) se cree que incidiendo en las interacciones que se producen entre todos los miembros de la comunidad educativa, se puede aumentar la resiliencia en cada individuo. Así es que, se puede aludir que es imprescindible la interacción de tres ambientes: individual, familiar y comunitario.

2.1.3. Escuela promotora de resiliencia

Aludiendo a la situación social actual afectada por la pandemia del COVID 19, es importante aportar una serie de herramientas de las que servirnos para formarnos como personas resilientes. Como afirman De la Torre y colegas (2006) “la situación de las sociedades contemporáneas hace de la educación una necesidad fundamental dada su importancia con el enfrentamiento de grandes problemas relacionados con la racionalización del uso de los recursos,

el cuidado de la vida y la transformación social” (De la Torre et al., 2006). Por lo tanto, la escuela se convierte en un punto imprescindible a través del cual proporcionar recursos y herramientas a los más pequeños para afrontar dicha situación actual. De hecho, como afirmaron los investigadores Hiew, Chok, Shmigu y Tominaga (2000) “la infancia temprana es un período excelente y apropiado para comenzar con la promoción de resiliencia y salud mental”. Si se hace referencia a todo lo expuesto con anterioridad, se puede ver cómo los factores protectores se encuentran tanto en la individualidad de cada persona como en su ambiente intrafamiliar o extrafamiliar, así es que, la escuela se puede considerar un medio que actúa en ambos. En cuanto a esto, la escuela y todos los elementos que son parte de ésta, pueden ser esenciales para aflorar procesos de promoción de resiliencia en los más pequeños, ya que el trabajo de las cualidades individuales de resiliencia dentro de las escuelas fortalece las capacidades internas del alumnado (Melillo, 2004, p. 89).

Desde una perspectiva práctica, a lo largo de los años se han empleado distintos modelos prácticos de promoción de resiliencia en las escuelas. El modelo propuesto por Mateu et al (2010) se formula teniendo en cuenta los modelos de Grotberg (1995) y Henderson y Milstein (2003). A continuación se procederá a explicar estos dos últimos para, así, comprender de una manera más efectiva el primer modelo aludido.

2.1.3.1. Modelo de Grotberg

El modelo de Grotberg (1995) pretende explicar cómo se puede ayudar a que los niños se desarrollen aflorando sus capacidades resilientes, a partir de ahí, entendiendo qué actitudes son necesarias para promover en las personas su capacidad de enfrentarse a las adversidades. Así es que, para ello lleva a cabo una guía resiliente en la que se requiere la interacción de 3 factores resilientes:

- Yo tengo (apoyo social): Es decir, dentro de este nivel se recogen factores como asegurar que se tienen personas en el propio entorno en las que se confía y muestra amor incondicional, que ponen límites para aprender a evitar los problemas, que quieren que aprendan a que nos desenvolvamos solos, que nos ayudan cuando estamos enfermos o en peligro, etc.
- Yo puedo (habilidades): Se hace referencia a factores como la capacidad de hablar de las cosas que me asustan, buscar la manera de

resolver los problemas, controlar las ganas de hacer algo que no está bien, encontrar a alguien que nos muestre ayuda cuando lo necesitamos. Es decir, se alude a las capacidades propias como individuo para superar cualquier situación.

- Yo soy (fortaleza interna): Reafirmarnos en que somos personas por las que los demás sienten cariño y aprecio, que sentimos felicidad cuando a alguien le ocurre algo bueno, que tenemos respecto hacia nosotros mismos y hacia los demás, etc.
- Yo estoy (fortaleza interna): Es importante confirmar que estamos dispuestos a responsabilizarnos de nuestros actos y asegurando que confiamos en que todo saldrá bien.

De esta manera, esta guía elabora una serie de pautas de trabajo que poder utilizar para que una persona pueda enfrentarse a situaciones adversas.

2.1.3.2. Modelo de Henderson y Milstein

Por otro lado, se puede encontrar el modelo de Henderson y Milstein (2003), el cual se desarrolló específicamente para el ámbito escolar. Basa su desarrollo en 6 pasos a través de los cuales construir la resiliencia dividiéndose a su vez en dos grupos con tres objetivos por cada uno:

- Primer objetivo: “mitigar los riesgos individuales y del ambiente”. Para conseguir este objetivo se proponen 3 pasos:
 - Enriquecer los vínculos: Es decir, fortalecer las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y entre los propios alumnos.
 - Fijar límites claros y firmes: Consensuar normas que sean conocidas por todos los miembros de la comunidad, siendo aceptadas por todos ellos.
 - Enseñar habilidades para la vida: éstas incluyen cooperación, autoestima, optimismo, independencia, humor, moralidad, iniciativa, creatividad autonomía, introspección, capacidad de relacionarse, un manejo sano del estrés, la habilidad para resolver problemas y adoptar decisiones. Aquí se incluiría por tanto, el trabajo de estas habilidades y la posibilidad de implantar un programa de inteligencia emocional y social.

- Segundo objetivo: “promoción de la resiliencia”. Los tres pasos a seguir para la promoción de la resiliencia en las escuelas serían:
 - Brindar afecto y apoyo: Proporcionar respaldo y apoyo incondicional, creando así ese vínculo afectivo tan necesario para superar la adversidad.
 - Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas para que éstas sean motivadoras y eficaces: Generalmente los alumnos tienen bajas expectativas sobre sí mismos, haciendo que su motivación disminuya. Por ello, es tan importante el apoyo de los padres y escuela, siendo un refuerzo imprescindible.
 - Brindar oportunidades de participación significativa: otorgar una alta responsabilidad tanto a alumnos como familias y personal escolar. De esta manera, generar espacios de mayor resolución de problemas entre todos los miembros de la comunidad y no dirigida únicamente por la dirección del centro.

Este modelo se vuelve muy interesante por su incidencia en todos los elementos que forman parte de la comunidad educativa.

2.1.4. Desarrollo de la resiliencia a través de una buena Inteligencia Emocional

Así es que, como se comentaba con anterioridad, a partir de estos dos modelos expuestos, Mateu et al. (2010) planteó un modelo práctico de promoción de resiliencia.

Se enfocó de manera que se trataran las dos caras de la resiliencia, es decir, por un lado la prevención y por otro la intervención paliativa.

En cuanto a la prevención, el foco se dirigió hacia generar vínculos de confianza. Para esto, la comunidad educativa, es decir, docentes, familias y alumnos, deberían de estar formados en aspectos relacionados con resiliencia. Además de todo esto para trabajar las habilidades individuales de resiliencia, con el objetivo de fortalecer internamente el máximo posible a los alumnos, se implementan programas de inteligencia emocional y social. Según se asegura en este modelo creado por Mateu et al. (2010) la neurociencia y la psicología evolutiva entienden la inteligencia emocional como la suma de habilidades emocionales y sociales de cada persona, las cuales comprenden dos ámbitos básicos: el conocimiento y gestión de nuestras propias emociones y el

conocimiento y gestión de las emociones de los demás. Por lo tanto, como se asegura en el planteamiento de este modelo de intervención “ la relación con la resiliencia es clara ya que a una mayor capacidad de conocimiento y gestión de las emociones, una mayor fortaleza interna y por tanto un aumento de las cualidades individuales de resiliencia (como la autoestima, la introspección, la independencia...)” (Mateu et al., 2010). Por ello, ese conocimiento de las emociones, tanto propias como ajenas, desembocará en un aumento de la empatía y de las habilidades sociales, es decir, de los factores de protección internos.

Aludiendo a la parte de intervención paliativa del modelo, se enfoca en ofrecer pautas y estrategias de afrontamiento antes diferentes hechos. Por ello, es conveniente que, tanto familiares como docentes se formen en aspectos relacionados con el duelo, destruyendo posibles estereotipos y normalizando las emociones y actuaciones que se vivencian a raíz de los procesos surgidos. Así es que, tras atender al desarrollo de los modelos de intervención expuestos, una de las conclusiones claves es que la inteligencia emocional y, por lo tanto, educación emocional, toma un papel indispensable a la hora de fomentar la capacidad resiliente en los más pequeños. Por lo tanto, aludiendo a la situación actual afectada por la pandemia del COVID-19, la aplicación de la inteligencia emocional en las aulas funcionaría como apoyo para ayudar a afrontar las adversidades surgidas de una manera más resiliente, ya que, según González- Ramírez (2007), el mundo de los sentimientos y de las emociones nos permite adaptarnos mejor al mundo social, tener una comunicación eficaz, motivación personal, lograr objetivos, resolver conflictos interpersonales, ser empáticos...

Para conocer más acerca de este proceso es necesario conocer a qué se hace referencia con inteligencia emocional.

2.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL

2.2.1. Concepto de inteligencia tradicional vs Inteligencias Múltiples de Gardner

Y es que, el concepto de inteligencia no siempre se ha entendido de la misma manera que en la actualidad. Es más, ha pasado por diversas acepciones e interpretaciones a lo largo de la historia. “La definición de inteligencia de los primeros psicólogos del siglo XX se centraba sobre todo en las capacidades

lógicas y lingüísticas, dejando de lado los temas de las emociones, las pasiones y los sentimientos, que eran entendidos como meros conceptos que se correspondían más con la literatura o con la moral” (Teruel, 2000). En cambio, fue en 1987 cuando el psicólogo Howard Gardner (1987) otorgó un cambio de visión del concepto de inteligencia ya que, pasó de entenderse como un constructo único e individual a multiplicarse hacia la existencia de varias inteligencias. De esta manera, desarrollándose así la “Teoría de las inteligencias múltiples”.

Las personas, son diferentes entre sí y, por ello, tienen diferentes maneras de pensar, de expresarse y de sentir. Así es que, Gardner (1987) aseguró que las personas pueden ser inteligentes de diversas maneras, es decir, la inteligencia de una persona se puede manifestar a través de diferentes destrezas o aspectos. Por lo tanto, sería el propio Gardner (2001) quien finalizaría realizando una clasificación de un total de nueve inteligencias, entre las cuales se encuentran las siguientes: visual/espacial, verbal/lingüística, lógico-matemática, cinético corporal, musical-rítmica, naturalista, existencial, interpersonal e intrapersonal.

Así es que, los profesores John Mayer y Peter Salovey en 1990 se focalizaron en el concepto de inteligencia emocional, otorgándole un sentido propio.

2.2.2. Concepto de IE

La IE fue definida como “un conjunto de habilidades que facilitan el reconocimiento y expresión de las emociones, la regulación afectiva de las mismas y el uso de éstas para motivar, planificar y guiar la toma de decisiones” (Salovey y Mayer, 1990). A su vez, completan esta definición asegurando que se trata de una “subcategoría de inteligencia social que conlleva la capacidad de manejar nuestras emociones y las de los otros, para discriminarlas y usar esa información para guiar nuestros pensamientos y acciones” (Salovey y Mayer, 1990). De esta manera, Salovey y Mayer se convirtieron en los “padres” de la inteligencia emocional, siendo los primeros que aportaron un grado tan elevado de información acerca del concepto de este término.

Será Goleman (1995), quien basándose en las aportaciones otorgadas por Salovey y Mayer, propondrá una de las posteriores y más sonadas interpretaciones acerca del concepto de inteligencia emocional. Goleman (1995) alude a un conjunto de competencias, destrezas y actitudes que definen

la conducta de un individuo, sus reacciones o estados mentales. Así es que, Goleman (1995) entiende que las personas emocionalmente inteligentes tienen en cuenta tanto sus propios sentimientos como los de los demás, creando así una serie de habilidades indispensables para tener una buena y creativa adaptación a las diferentes situaciones. Por lo tanto, atendiendo a todas estas cuestiones definió la IE como “la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales” (Goleman, 1998, p. 98).

2.2.3. Modelos de categorización conceptual: mixto y de habilidad

Así es que, esta gran variedad de entender la IE desemboca en distintos modelos de categorización conceptual. Las estipulaciones más admitidas se distinguen entre los modelos mixtos y los de habilidad.

2.2.3.1. Modelo mixto de Goleman

Por un lado, Goleman (1995) apuesta por el modelo mixto, puesto que, como se afirmaba con anterioridad, integró las ideas de varios autores en su propia definición. Así es que, para este autor los componentes que constituyen la IE se clasifican en:

- Tener conciencia de uno mismo. Es decir, ser consciente de los propios estados internos por los que atravesamos como individuos.
- Autorregularse: Tener control sobre los estados, impulsos y recursos que nacen en propio individuo.
- Motivación: Aportar o tender de manera emocional a guiarse hacia los propios logros, es decir, alentarse como individuo hacia el cumplimiento de objetivos.
- Empatía: Tomar conciencia de la situación emocional del resto de individuos, es decir, comprender y posicionarse ante los sentimientos y necesidades ajenas.
- Habilidades sociales: Trasmitir sentimientos positivos en los demás, aludiendo así al deseo de relacionarse y, por lo tanto, de establecer relaciones equitativas entre individuos, no atendiendo a la capacidad de control sobre el otro.

2.2.3.2. Modelo de habilidad de Salovey y Mayer

Por otro lado, Salovey y Mayer (1990) aportan el modelo de habilidad, en el cual se establece que la inteligencia emocional “está formada por un conjunto de habilidades cognitivas independientes de cualquier otro rasgo de personalidad” (Salovey y Mayer, 1990, citado en Cabello *et al.*, 2016, p.14). Este modelo es destacable por ser el que más apoyo empírico ha recibido ya que permite unificar todas las habilidades en un único constructo evaluable y contrastable. Además, “mantiene paralelismo con los modelos cognitivos del procesamiento de la información” (Cabello *et al.*, 2016), otorgando así otro grado de fiabilidad hacia el modelo. A continuación se detallarán las ramas que conforman el modelo teórico de Salovey y Mayer (1990):

- Percepción y expresión emocional: En este sentido, se atiende a la habilidad que tienen las personas para reconocer en sí mismos las emociones manifestadas bien por medio de respuestas fisiológicas, conductuales o cognitivas. Es decir, en esta rama se alude a la identificación de las emociones que tiene el propio individuo. Del mismo modo, dentro de esta rama se hace referencia a la capacidad de identificar las emociones del otro, a través de la traducción de manifestaciones verbales, gestuales, espaciales, o cualquier tipo de señal perceptible. Además, dentro de esta rama también se puede añadir la habilidad para expresar las emociones en el lugar y modo adecuado.
- Facilitación emocional: Esta rama hace referencia a cómo las emociones calan en el pensamiento, es decir, cómo procesamos la información. Tras captar las emociones percibidas, éstas facilitan los grados más básicos del procesamiento cognitivo, por lo que se focalizan hacia la información necesaria. Además, las emociones contienen la información implícita de todas aquellas experiencias vividas con anterioridad, por lo que no es necesario tener que recordarlas continuamente para afrontar nuevas situaciones. Por todo ello, las emociones son capaces de adaptarse a diferentes situaciones, facilitando el análisis de las adversidades desde diferentes enfoques.
- Comprensión emocional: en el momento en el que se perciba una emoción es importante comprender y razonar acerca de la información que se nos está ofreciendo a través de dicha emoción. De esta manera,

entendiendo la relación latente entre las emociones y el propio contexto, de igual forma que la transición de una emoción a otra o la diversidad de sentimientos al mismo tiempo. Además, dentro de esta rama se incluye la habilidad de nombrar las emociones, relacionando la manifestación emocional con la causalidad, aportando esta habilidad hacia uno mismo y hacia los demás.

- Regulación emocional: esta rama se relaciona con el procedimiento más complejo de todo el modelo. Esto es debido a que, para que se pueda efectuar es necesario que todo el proceso anterior se haya elaborado con éxito, de esta forma adoptando una regulación emocional óptima. Al llegar a este punto, es necesario estar abiertos a todo tipo de sentimientos, tanto positivos como negativos, ya que sino la regulación emocional, tanto propia como ajena no será posible. Esta actitud permisiva hacia las emociones experimentadas permitirá realizar una reflexión y análisis profundo acerca de los sentimientos vividos, recogiendo toda aquella información útil. Esta rama, además, involucra la capacidad de gestionar las emociones negativas e impulsar las positivas, siempre de una manera en la que no se reprima la información, sino que se moderen y gestionen correctamente, tanto a nivel intrapersonal como interpersonal.

2.2.4. Escuela promotora de IE: Educación Emocional

Así es que, tras atender a los distintos modelos expuestos por diferentes autores acerca de los procesos pertinentes para conseguir adquirir un grado aceptable de inteligencia emocional, es preciso aludir la necesidad de impulsar este tipo de aprendizajes desde las instituciones escolares. Y es que, tal y como afirma Goleman (1995), “actualmente dejamos al azar la educación emocional de nuestros hijos con consecuencias más que desastrosas” (p.16), así es que alude a que una posible solución consistiría en forjar una nueva visión acerca del papel que deben desempeñar las escuelas en la educación integral del estudiante, reconciliando las aulas a la mente y al corazón. Por ello, la educación emocional, entendida como herramienta para el desarrollo de competencias emocionales, hará alusión al “proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con

objeto de capacitarle para la vida, teniendo así como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2000, p. 96).

En la literatura se cita con frecuencia a los ambientes escolares nutritivos emocionalmente, como factores protectores que ayudan a minimizar otros efectos medioambientales negativos, se afirma que “como un factor protector externo, la escuela y los profesores pueden tener un impacto genuino sobre la vida de los estudiantes mostrándoles interés personal en su bienestar y éxito” (Acevedo y Mondragón, 2005, p. 24).

Por lo tanto, una vez remarcada la importancia de la escuela como promotora de una educación emocional, atendiendo así al desarrollo integral de su personalidad, cabe destacar algunos de los objetivos esenciales que, para Bisquerra (2000) citado en Vivas (2003) debe tener la educación emocional:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad de regular las propias emociones.
- Prevenir efectos perjudiciales de las emociones negativas intensas.
- Desarrollar habilidades para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de relacionarse emocionalmente de manera positiva con los demás.

Tras atender a esta serie de objetivos se puede recoger que la educación emocional buscar la aceptación y amor propio, otorgando importancia a la capacidad de reconocer nuestras propias emociones y lograr la empatía hacia los demás. Para ello, es imprescindible fomentar desde las aulas una relación directa entre pensamiento, emoción y acción (López Cassà, 2005). Y es que, como afirma Goleman (1995) “son las emociones las que nos permiten afrontar situaciones demasiado difíciles; el riesgo, las pérdidas irreparables, la persistencia en el logro a pesar de las frustraciones, etc. Cada emoción nos predispone de un modo diferente de acción; cada una de ellas nos señala una dirección que, en el pasado, permitió resolver adecuadamente los innumerables desafíos a que se ha visto sometida la existencia humana” (p.22) Esa necesidad de aprender a gestionar las emociones para conseguir superar las situaciones adversas, como es la vivida en la actualidad por la pandemia del COVID- 19, hace que sea necesario atender a la importancia de la educación emocional dentro de las aulas.

Pero, inicialmente, es necesario conocer qué son las emociones, para tener un conocimiento más profundo y abalado del proceso a seguir.

2.2.4.1. ¿Qué son las emociones?

Inicialmente, el concepto de emoción puede sonar a algo común y cotidiano, puesto que el día a día de cualquier persona está cargado de emociones y sentimientos producidos por las situaciones que surgen en la vida. En cambio, tratándose de un concepto tan abstracto, han sido varios los autores que han tratado de definir este término a lo largo de la historia.

En 1984, William James aseguraba que una emoción se trataba de “una respuesta del organismo ante determinados estímulos del medio ambiente” (Mora, 2013, p.2.). En cambio, esta idea se ha ido actualizando a lo largo de los años, llegando a la propuesta por Bueno (2019) quien define las emociones como “patrones de comportamiento que se desencadenan de forma automática y preconsciente ante cualquier situación que conlleve in cambio en el statu quo del momento, muy especialmente si este cambio implica la existencia de posibles amenazas” (p.60). Esta definición recoge una ampliación interesante con respecto a la primera, y es que, se tienen en cuenta las situaciones de cambio con respecto a las actitudes que adoptan las personas. Así es que, podemos encontrar varias definiciones más en las que se alude a los cambios que experimentan las personas, sobre todo cuando los cambios son negativos. Por ejemplo, Fernández- Abascal, Rodríguez, Sánchez y Díaz (2010) aseguran que “las emociones son unos procesos psicológicos que tienen un gran valor, las cuales actúan como un elemento de alarma a través del que se indican los aspectos peligrosos que debemos evitar y, también los agradables, a los cuales nos debemos acercar” (p.18).

Aludiendo a los autores que se han hecho referencia con anterioridad, a la hora de exponer los distintos modelos conceptuales de inteligencia emocional cabe hacer referencia a las aportaciones otorgadas en cuanto al término de emoción. Y es que, para Salovey y Mayer (1990) “las emociones son respuestas organizadas que se ven influidas por diferentes factores, como pueden ser cognitivos, psicológicos, motivacionales y experienciales, las cuales surgen para responder a eventos, internos o externos, y que pueden tener una valencia positiva o negativa”. Mientras tanto, Goleman (1995) asegura que las emociones tienen una gran relación con el sentimiento y, por lo tanto, con el

conjunto de sus pensamientos, estados psicológicos y biológicos, desencadenando así una acción. Por lo tanto, asegura que las emociones se pueden ubicar entre emociones innatas y automáticas, puesto que dirigen nuestras acciones, conductas y decisiones.

Por último y, atendiendo a una de las definiciones otorgadas por Bisquerra (2000), experto en educación emocional, se constata que:

Las emociones son reacciones a las informaciones (conocimiento) que recibimos en nuestras relaciones con el entorno. La intensidad de la reacción está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo la información recibida va a afectar nuestro bienestar. En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción de ambiente provocativo, etc. Una emoción depende de lo que es importante para nosotros. Si la emoción es muy intensa puede producir disfunciones intelectuales o trastornos emocionales (fobia, estrés, depresión) (p.63)

Por lo tanto, tras recoger esta serie de definiciones acerca del concepto de emoción, se puede decir que se trata de un término bastante complejo y lleno de detalles, los cuales hacen de esto un proceso complejo afectando a múltiples dimensiones.

2.2.4.2. Clasificación de las emociones

Del concepto de emoción se han realizado diferentes clasificaciones, pero como asegura Bisquerra (2016) “la mayoría de los autores están de acuerdo en que hay unas emociones básicas” (p.49). En cambio, no todos los autores están de acuerdo en identificar de qué emociones se tratan. Una de las clasificaciones de emociones básicas más reconocidas es la de Ekman (1992), quien propuso 6 emociones para esta categorización: miedo, ira, tristeza, alegría, sorpresa y asco. Este mismo autor, descubrió que existían rasgos faciales comunes, a través de los cuales diferentes culturas eran capaces de reconocer las mismas emociones, correspondiendo con las 6 emociones básicas expuestas con anterioridad.

Siguiendo esta clasificación, Bisquerra (2016) propone el establecimiento de emociones por familias, en las cuales se agrupan una serie de emociones con similitudes entre sí. Sin embargo, la clasificación propuesta por Bisquerra (2015) en la que también han coincidido autores como Tomkins (1984), las

emociones se distinguen en positivas, negativas y especiales. Estas emociones están relacionadas entre sí, complementándose e influyendo en nuestro desarrollo como personas. Así es que, en cuanto a la clasificación de las emociones realizada por Bisquerra (2015) se puede recoger de la siguiente manera:

- Emociones negativas: miedo, ira, tristeza, asco, ansiedad.
- Emociones positivas: alegría, amor, felicidad.
- Emociones especiales: sorpresa, emociones sociales (vergüenza, culpabilidad timidez...), emociones estéticas (las que se experimentan ante obras de arte).

En cambio, para llegar a comprender las emociones es necesario tener un nivel de conciencia emocional bastante elevado, para lo cual se necesita tener una organización conceptual clara para, así, poder explicarse los fenómenos que conllevan.

Por lo tanto, la conciencia emocional, según Lane y Schwartz (1987) se define como la capacidad de identificar y explicar las emociones individuales y ajenas, y en función de cómo varíen las individuales se expondrán diferentes grados de diferenciación e integración para adquirir la información emocional.

2.2.4.3. Desarrollo emocional en la infancia

Para conocer la conciencia emocional de los más pequeños, será necesario adentrarse en el desarrollo emocional infantil. Para ello, se llevará a cabo un análisis de los aspectos psicológicos implícitos de la Inteligencia Emocional de acuerdo con las ramas del modelo de Salovey Y Mayer (1990). Debido a que, como afirman Flavell, Green y Flavell (1995) los niños de 5 años de edad aún tienen falta de metacognición, se analizarán 3 de las ramas expuestas, eliminando la facilitación emocional.

Así es que, por un lado, atendiendo a los aspectos psicoevolutivos y psicosociales de la percepción y la expresión emocional, cabe destacar que la percepción emocional se manifiesta desde el nacimiento (Scharfe, 2000). Por lo tanto, tal y como afirma Fantz (1961) la capacidad de reconocer las emociones a través de las expresiones es innata. Esta capacidad discriminatoria, como aseguran Fridlund, Ekman y Oster (1984), aumentará a partir de los 3 años, al igual que la capacidad de imitar las emociones y de atribuirles un significado. En cuanto a los aspectos psicosociales, dentro de esta rama es muy importante

el factor cultural. En cambio, como afirmó Ekman (1972), el reconocimiento de las emociones básicas, desarrollado por él mismo, se podía considerar universal, siendo identificadas independientemente de la cultura que se tratase. Dentro de esta fase, es el momento en el que se alcanza ese nivel de conciencia emocional del que se hablaba con anterioridad. Esto es así ya que, el niño en esta fase ha desarrollado un nivel de conciencia considerable en relación con los estados evolutivos del desarrollo explicados por Piaget (1937). Por lo tanto, dentro de este nivel se puede considerar que el papel del lenguaje es suficiente para adquirir esa comprensión emocional. Por lo tanto, la interacción durante este proceso será indispensable debido a esta etapa evolutiva del lenguaje, de manera que el hablar de las propias emociones ayude a los más pequeños a entender las suyas propias (Brown y Dunn, 1996). Una vez que llegan a los 6-7 años de edad ya han adquirido un modo de pensar más centrado en sí mismos y su comprensión se limita por su capacidad de atención. La evaluación que los niños hacen en este momento de lo bueno o malo está influenciada por la comprensión de las emociones básicas y secundarias (Villanueva, Clemente y Adrián, 2000).

En cuanto a los aspectos psicosociales es relevante dar importancia a la interacción de los menores con los adultos como una de las herramientas más útiles para llegar a alcanzar la comprensión emocional (Mayer et al, 2001).

Por último, atendiendo a los aspectos psicoevolutivos y psicosociales de la regulación emocional es importante hacer referencia a la afirmación de Sroufe (1996) a través de la cual asegura que el niño desde la infancia aprende a tener emociones y a regularlas. Greenberg y Paivio (2000) detallan el desarrollo de esta habilidad a partir de la exposición de siguientes pasos que surgen de la regulación emocional: “El proceso mediante el cual los procesos afectivos neuroquímicos básicos, la activación fisiológica y los procesos de expresión motores quedan integrados en un patrón coherente”; “un proceso de autoorganización”; “ ser capaz de simbolizar e integrar la experiencia afectiva primitiva dentro de la propia visión de sí mismo y se le ha regulado de este modo” y “lograr equilibrar, bien regulando la intensidad emocional y su expresión, bien mediante procesos de síntesis automáticos, o mediante la reflexión consciente, constituye la meta última y la sabiduría”. Por lo tanto, queda claro que la clave para una regulación de las emociones de manera

adaptativa será conseguir el equilibrio entre experiencia y expresión de las emociones.

En cuanto a los aspectos psicosociales, al igual que en las ramas anteriores, la familia adquiere un papel muy destacado.

Por lo tanto, tras hacer este repaso de las etapas de desarrollo emocional infantil de acuerdo con las ramas propuestas por Salovey y Mayer (1990) queda claro que las etapas de la infancia son fundamentales para incidir mediante la educación emocional en el niño. Autores como Bisquerra et al. (2012) además de señalar la importancia de la educación emocional en el aula, destacan la importancia de educar este ámbito desde las edades más tempranas ya que el inicio del desarrollo emocional se encuentra en el nacimiento, siendo en estas edades cuando se dan las primeras bases de aprendizaje y relación.

Por todo ello, se establece que el desarrollo emocional en los niños se inicia desde el nacimiento, pudiendo incidir y educar sobre él desde este preciso momento. Así es que, la interacción entre individuo, familia y entorno se convierte en un suceso imprescindible para poder llevar a cabo este proceso de educación emocional.

2.3. IMPORTANCIA DE LAS FAMILIAS EN EL DESARROLLO EMOCIONAL Y RESILIENTE DEL NIÑO

Debido a todo ello, es evidente que la familia, como principal fuente de contacto con los niños, toma un papel imprescindible en el desarrollo emocional de los niños.

Esto es así ya que, aspectos tan importantes como el hecho de que los niños desarrollen la socialización de las emociones diarias se dará en mayor medida si la familia se implica. Según Flannagan y Perse (1998) la comunicación entre niño y adulto ayuda a que se desarrollen diversas funciones sociales en el menor, siendo así necesario transmitirle que le estamos entendiendo y ayudándole a identificarlo, a valorarlo y a estimularle (Brown y Dunn, 1996). Por ello, que la familia se implique en el proceso de aprendizaje de los niños de manera directa, permitirá que se desenvuelvan muchos más beneficios en su desarrollo.

Otro aspecto imprescindible en el que la familia adquiere un importante papel es en el de la regulación de las emociones del niño, puesto que esta varía en

función de las estrategias emocionales que se utilice en la familia (Suveg y Zeman, 2004). Por lo tanto, la forma de gestionar emociones de los padres puede influir de manera directa o indirecta en el desarrollo de las habilidades emocionales de sus hijos. De este modo, se puede comprobar que los niños que se desenvuelven con mayor habilidad en el uso del lenguaje emocional y en la comprensión de las experiencias emocionales, pueden ser más hábiles en la regulación de situaciones estresantes (Eisenberg et al., 1998)

Como afirma Bisquerra (2009) es muy común que un niño con una familia que tenga adquirida una buena IE, pueda desarrollar las habilidades emocionales a una edad más temprana. Por lo tanto, como asegura este mismo autor, los fuertes lazos emocionales existentes entre padres e hijos hacen imprescindible que aprendan a ser emocionalmente inteligentes para conseguir un bienestar de calidad. Además, distintos estudios recalcan que las relaciones interpersonales, entre las que se encuentran las familias, son uno de los factores predictivos del bienestar emocional o de la felicidad (Bisquerra, 2009).

Por lo tanto, atendiendo a las relaciones interpersonales, cabe hacer referencia al concepto de resiliencia. Y es que, tal y como se comentaba en el apartado de este marco teórico dirigido a ese punto, uno de los factores de protección más importantes en las personas para poder afrontar las situaciones adversas, es el hecho de tener unas relaciones intrafamiliares sanas.

Por ello, la presencia de las familias en cuanto a la promoción de la resiliencia, como se afirma a través del modelo de intervención de Henderson y Milstein (2003), se hace indispensable. Esto es así ya que, para estos autores, la resiliencia no se podría lograr sin que las familias proporcionen ese respaldo y apoyo incondicional, creando así un vínculo necesario para superar la adversidad (Henderson & Milstein, 2003). Al igual que tampoco se podría conseguir sin que se transmitieran unas expectativas elevadas, motivadoras y ajustadas a la realidad por parte de las familias, consiguiendo así que la autoestima y expectativas de los niños sean altas (Henderson & Milstein, 2003).

Así es que, tras todo ello, se puede afirmar que las familias son una parte imprescindible para el correcto desarrollo emocional y resiliente de los niños.

Por esto, será necesario que la familia testigo directo y participativo de este proceso de aprendizaje en los niños.

2.4. FOMENTO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO PROMOTORA DE RESILIENCIA PARA AFRONTAR LA SITUACIÓN COVID

De esta forma, como se ha afirmado con anterioridad, a partir de la educación emocional, se facilitará a los niños un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y conductas que les permitan enfrentarse a las diferentes experiencias, que van a protagonizar a lo largo de sus vidas (Bisquerra, 2009). Esta idea de superación y enfrentamiento ante la adversidad se recoge directamente en el término de resiliencia, entendiéndose como “la capacidad para recuperarse y mantener una conducta adaptativa después del abandono o la incapacidad inicial al iniciarse un evento estresante” (Garmezy, 1991, p.459). De esta manera, se crea un vínculo directo entre el concepto de resiliencia y el de inteligencia emocional. Esto es así puesto que, como asegura Mateu et al. (2010) “ a mayor capacidad de conocimiento y gestión de las emociones, una mayor fortaleza interna y, por lo tanto, un aumento de las cualidades individuales de resiliencia” (p.243)

Una de las experiencias más significativas y destacables en la actualidad de nuestra sociedad es la situación sanitaria provocada por la pandemia del COVID-19. La población infantil ha sido una de las más afectadas y, tal y como afirman Yépez y González (2021) en la conferencia dedicada a la “Presentación Educación Emocional, Social y de la Creatividad para la Transformación Educativa” promovida por el Centro Botín, “actualmente, hay alumnos que tienen miedo por lo que está ocurriendo a su alrededor, al igual que hay alumnos que están preocupados porque sus padres se han quedado sin trabajo o porque han perdido a un familiar en medio de toda esta situación”. El desencadenamiento de este tipo de emociones, tan desconocidas para los niños de una edad tan temprana, hacen esencial la puesta en marcha de la educación emocional, para así adquirir un conocimiento más sólido de qué es lo que les está ocurriendo y, por ello, como se puede gestionar. Por lo tanto, la idoneidad de las edades comprendidas en el segundo ciclo de educación infantil para el tratamiento de la educación emocional permite que se pueda trabajar la resiliencia hacia este suceso social con una mayor trascendencia. Así es que, por todo ello, se justifica la necesidad de intervenir a través de la educación emocional en el fomento y desarrollo de inteligencia emocional,

fortaleciendo así los factores de protección propios de la capacidad resiliente de las personas. Y, por lo tanto, poder afrontar la situación actual creada por la pandemia del COVID-19 con mayor éxito y bienestar.

3. MARCO EMPÍRICO

3.1. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

Objetivos generales:

- Desarrollar la Inteligencia Emocional en los menores de la edad propia del último curso del segundo ciclo de Educación Infantil a través de la Educación Emocional.
- Inferir en el desarrollo de las capacidades resilientes de los menores de la edad propia del último curso del segundo ciclo de Educación Infantil a través de la adquisición de Inteligencia Emocional para afrontar las consecuencias de la situación provocada por la pandemia del COVID-19.

Objetivos específicos:

- Facilitar el conocimiento de las diferentes emociones junto con su vocabulario en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Ayudar a que los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil reconozcan los momentos en los que se sienten las distintas emociones.
- Propiciar el desarrollo de la capacidad de transformación de las emociones individuales en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Posibilitar la identificación de las emociones ajenas, adquiriendo empatía por el otro, en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Fortalecer los factores de protección resilientes en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.

- Incorporar a las familias en el proceso de aprendizaje del menor como elemento necesario dentro del desarrollo emocional y resiliente del niño.
- Otorgar herramientas e importancia a las familias para poder continuar con el aprendizaje y desarrollo emocional y resiliente de sus hijos en el hogar.

3.2. METODOLOGÍA

La metodología empleada en esta propuesta de intervención estará enfocada a la edad de los destinatarios, siendo esta la propia del último curso de Educación Infantil. De esta manera, las sesiones de intervención estarán programadas de una manera abierta y flexible, pudiendo atender a los diferentes ritmos, intereses, necesidades y contexto de los destinatarios. Además, se tendrá en cuenta la interacción de las familias dentro de varias propuestas, ya que son una parte esencial del desarrollo emocional de los menores. Por lo tanto, las sesiones de intervención correspondientes estarán diseñadas para que éstas tengan cabida.

El principio metodológico principal es el aprendizaje vivencial y por descubrimiento ya que son los propios menores los que, a partir de la interacción con las propuestas presentadas llevarán a reflexión todo lo vivido y, por lo tanto, crearán sus propias hipótesis de las experiencias surgidas. Según García- Ruiz (2013) los niños aprenden viendo, observando y escuchando pero, sobre todo, aprenden mediante la experimentación e interacción. Por ello, se puede deducir que a partir de este principio se ofrece a los menores una serie de experiencias en las que ellos mismos funcionan como protagonistas, interaccionando con los elementos y vivenciando en primera persona todos los procesos de aprendizaje.

A pesar de que este sea el principio que sobrevuele todo el conjunto de sesiones de intervención, en el desarrollo de las propuestas se emplean una serie de principios metodológicos de manera intrínseca. Algunos de ellos son:

- El aprendizaje significativo: Como afirma Ausubel (1983) los conocimientos que se presentan a los menores deben de estar íntimamente relacionados con aquellos que ya conocen. Por lo tanto, a través de las diferentes propuestas empleadas se establecerá una relación con su realidad más próxima, tanto a los niños como a familias.

- La perspectiva globalizadora: Como asegura Gallego (2010) el aprendizaje se entienda como un conjunto de situaciones y experiencias que responden a las necesidades de los menores. Así es que no existen parcelas entre los conocimientos físicos, sociales, afectivos e intelectuales (García- Ruiz, 2013).
- El principio de actividad: El conocimiento de la realidad se experimenta a partir de observar, investigar e interaccionar con ella. Así es que, mediante el juego, los menores podrán realizar estas experiencias, enfrentándose a ellas de manera orgánica.
- El principio de socialización: Durante la intervención los menores adquirirán empatía y habilidades sociales.

3.3. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

En el siguiente programa de intervención propuesto se llevarán a cabo una serie sesiones enfocadas al empleo de la educación emocional como herramienta para fomentar la Inteligencia Emocional, abarcando así mismo los factores de protección propios de la capacidad resiliente. A partir de los diferentes modelos conceptuales de IE analizados, como son el modelo de habilidad de Salovey y Mayer (1990) y el modelo mixto de Goleman (1995) se ha optado por construir una serie de fases, las cuales recogen a rasgos generales los procesos abarcados en ambos modelos iniciales. Por lo tanto, las sesiones de intervención seguirán un sentido lógico y progresivo basado en las siguientes fases:

1. Conocimiento de las diferentes emociones junto con su vocabulario.
2. Reconocimiento de cuándo sentimos las distintas emociones.
3. Capacidad de transformación de las propias emociones.
4. Ser capaces de identificar las distintas emociones en el otro: empatía y ayuda.

A partir de estas fases se trabajará el concepto de emoción en sus diferentes ámbitos. La clasificación general ofrecida en base a este concepto será la propia de las emociones básicas propuestas por Ekman (1992), en cambio, además se introducirán algunas de las emociones secundarias. Es cierto que la etapa evolutiva de los niños a los que irá dirigida esta propuesta se ajusta a la comprensión de las emociones básicas, sin embargo, se cree oportuno comenzar a introducir las emociones secundarias, dando respuesta a las

diferentes emociones vivenciadas por los menores. Este tipo de emociones, según Bennet, Yuill, Banerjee y Thomson (1998), se comienzan a reconocer de manera consciente entre los 5 y 8 años de edad, debido a que se necesita un mayor desarrollo social y cognitivo para obtener la habilidad de explicarlas y conceptualizarlas. En cambio, puede ser una manera fantástica de iniciarse en el conocimiento de éstas, sirviendo como aliciente para continuar con su aprendizaje en etapas posteriores.

Este desarrollo de aprendizaje basado en la educación emocional tendrá como objetivo fortalecer los factores de protección de los menores, aumentando así su capacidad resiliente para afrontar las adversidades surgidas por la pandemia del COVID-19.

Dentro del desarrollo de estos factores de protección, la familia es una pieza clave, debido a que las bases de la resiliencia y del desarrollo emocional se basan en un respaldo y apoyo incondicional del apego más directo en el entorno de los niños, siendo este el de la familia. Así es que, a partir de este programa de intervención se pretenderá otorgar de recursos a las familias, para que así, el aprendizaje y conocimientos adquiridos por los niños en cuanto a las emociones y resiliencia, tengan una continuidad directa en su hogar.

Por lo tanto, este programa de intervención se basa en la elaboración de actividades de una manera progresiva en función a las 4 fases del desarrollo emocional expuestas con anterioridad. En cambio, el proceso a seguir en cada una de las sesiones no tiene como objetivo únicamente el desarrollo emocional de manera aislada, sino que se pretende abarcar y fortalecer los distintos factores de protección resilientes en los pequeños, accediendo a crear situaciones propias de algunos de los modelos de resiliencia en las escuelas tales como los propios de Grotberg (1995) y Henderson y Milstein (2003). De esta manera, se observará como a partir de la involucración en el ámbito emocional se conseguirá relacionar directamente la Inteligencia Emocional con algunas de las características propias de las personalidades resilientes.

3.3.1. Planificación temporal

A partir del siguiente cronograma se mostrará la organización temporal de la propuesta de intervención. Su duración constará de 3 semanas, en las cuales en su gran mayoría se realizará una sesión por día, a excepción de algunos

días en los que se realizarán dos sesiones seguidas, debido a la continuidad de su desarrollo.

Además, cabe destacar que la última semana, el miércoles y el jueves no contendrán ninguna dinámica, puesto que dejaremos ese margen de tiempo para recibir la carta de los señores mayores, la cual tomaremos de referencia para realizar la sesión final.

SEMANA 1	
Lunes	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Sesión inicial</u>: “El café filosófico de las emociones”. - <u>Sesión 1</u>: “Las emociones de Nacho”.
Martes	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Sesión 2</u>: “Cuentacuentos de las emociones”. - <u>Sesión 3</u>: “El paracaídas de las emociones”.
Miércoles	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Sesión 4</u>: “ Mis emociones en juego”.
Jueves	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Sesión 5</u>: “El fotomatón de las emociones”.
Viernes	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Sesión 6</u>: “La emoción de ser artista”.

SEMANA 2	
Lunes	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Sesión 7</u>: “Taller con familias: La máquina transformadora de emociones”.
Martes	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Sesión 8</u>: “Taller con familias: Botella de la calma”.
Miércoles	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Sesión 9</u>: “Inauguramos nuestro rincón de la calma”. - <u>Sesión 10</u>: “Sesión de relajación: meditación guiada”.
Jueves	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Sesión 11</u>: “Teatro: ¿Qué en quién?”.
Viernes	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Sesión 12</u>: “Mímica de las emociones”.

SEMANA 3	
Lunes	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Sesión 13</u>: “Nos conocemos mejor”.
Martes	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Sesión 14</u>: “Emociones con los más mayores”.
Miércoles	
Jueves	
Viernes	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Sesión final</u>: “El café filosófico de las emociones final”.

3.3.2. Destinatarios

Debido a que la infancia es uno de los sectores más afectados por la situación social creada por el COVID-19, esta propuesta de intervención irá dirigida a menores de edad propia del último curso de Educación Infantil, concretamente de entre 5 y 6 años. Además, debido a la gran relevancia de las familias en el desarrollo de los menores, tomarán cabida dentro del desarrollo de ésta. Aportando así la perspectiva adquirida desde el hogar en cuanto a los comportamientos de los propios niños y pudiendo formar parte de su proceso enseñanza-aprendizaje.

3.3.3. Desarrollo de las sesiones

La propuesta de intervención comenzará con las siguientes sesiones:

SESIÓN INICIAL: "El café filosófico de las emociones"

Objetivos.

Específicos de la propuesta de intervención:

- Facilitar el conocimiento de las diferentes emociones junto con su vocabulario en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Ayudar a que los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil reconozcan los momentos en los que se sienten las distintas emociones.
- Posibilitar la identificación de las emociones ajenas, adquiriendo empatía por el otro, en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Fortalecer los factores de protección resilientes en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.

Específicos de la sesión:

- Invitar a reflexionar acerca de los sentimientos propios producidos por distintas situaciones entre iguales.
- Iniciar a los infantes en el concepto de emoción como herramienta para identificar las sensaciones vivenciadas.
- Confortar algunos de los factores de protección individuales propios de la capacidad resiliente en los menores.
- Promover el pensamiento crítico y la capacidad de análisis de las circunstancias vividas como herramienta necesaria para la formación del niño de una manera integral.

Descripción: El día a día de los niños de Educación Infantil está lleno de pequeños conflictos entre iguales, bien por no compartir algún juguete, por no estar jugando con lo que se desea en cada momento, porque las cosas no salgan como siempre se pretende, etc. Por ello, los momentos de juego, bien en interior o exterior, son ideales para recoger este tipo de conflictos entre los menores. ¿Por qué son estos conflictos una manera idónea para comenzar a hablar de las emociones? Porque son ellos los que vivencian estas situaciones en primera persona, cargadas de sentimientos, frustraciones, deseos oprimidos, miedos, alegrías y satisfacción por conseguir lo deseado, etc.

Por lo tanto, para comenzar con este programa de intervención se llevará a cabo el desarrollo de esta sesión inicial. Para ello, se escogerá un momento posterior al juego, bien sea en el interior o en el exterior. Dentro de un juego se exponen las relaciones humanas, y más aún cuando se trata de niños de una edad tan primaria. En estas edades utilizan el juego como manera de posicionarse en situaciones remotas y, a partir de éste, prueban y experimentan cómo enfrentarse a diferentes tesituras. Por lo tanto, se convierte en un contexto idóneo del que servirse como referencia para la identificación de emociones y sentimientos.

Así es que, el adulto encargado deberá de mostrarse atento ante las relaciones, conversaciones y conflictos que puedan surgir en el desarrollo del juego. De esta forma, de manera posterior, se reunirá a los menores en una sala acondicionada de manera acogedora y transmisora de confianza. Esto se puede conseguir ambientando la zona con una serie de luces cálidas, cojines en los que acomodarse, etc.

Por lo tanto, se comunicará a los menores que estamos en un café filosófico y que es un lugar en el que prima la confianza para hablar de lo que sentimos y poder hacernos preguntas y respondernos entre todos.

El adulto iniciará la conversación tomando como referencia los posibles momentos destacables que hayan surgido en el juego anterior, como por ejemplo, un conflicto entre dos compañeros por no ponerse de acuerdo acerca de a qué jugar, la desilusión de una compañera por no ser bien recibida en un juego, el entusiasmo de uno de los niños por estar jugando con sus amigos y disfrutando del momento, etc. Estas experiencias, vivenciadas en primera persona por cada uno de los alumnos y, por lo tanto, siendo identificadas como propias del contexto en el que se desenvuelven, permitirá que se identifiquen con una mayor facilidad los sentimientos y sensaciones pretendidos.

Por lo tanto, se llevará a análisis y reflexión todo eso que han sentido, haciéndonos preguntas e intentando acercarnos lo máximo posible a nosotros mismos. De esta

manera, se estará invitando a los menores a poner en práctica algunos de los factores de protección internos de la resiliencia, por ejemplo, la introspección se pondrá en juego, ya que será necesario pararse a reflexionar sobre lo que piensa y lo que siente cada uno en diferentes situaciones. Además, se estará realizando un trabajo de escucha hacia los demás compañeros, por lo que esos lazos de confianza y empatía creados al ponernos en el lugar del otro se comenzarán a crear, fomentando el factor de capacidad de relación. Por lo tanto, el hecho de reforzar estos factores de protección individuales derivará en mitigar los riesgos, lo cual se recoge en el primer objetivo del modelo de resiliencia desarrollado por Henderson y Milstein (2003). A su vez, se estarán estableciendo esos vínculos afectivos propios de las relaciones humanas de confianza y, por lo tanto, asociándose a la promoción de resiliencia propuesta por estos mismos autores en su segundo objetivo de intervención.

Así es que, además de adentrarnos en un necesario análisis inicial para intentar comprender qué son las sensaciones que sentimos ante diferentes situaciones, realizamos un trabajo interno que, indirectamente afecta de manera óptima a dichas características resilientes.

Tipo de sesión: Sesión de inicio.

Espacio: Zona de asamblea.

Tiempo de la sesión: 25 minutos (flexible)

Recursos humanos: Como mínimo deberá haber una persona adulta encargada de la actividad, la cual funcione como guía y mediadora de la conversación y reflexión.

Recursos materiales: Cojines, lámparas de lectura, cuaderno y bolígrafo.

SESIÓN 1: "Las emociones de Nacho"

Objetivos.

Específicos de la propuesta de intervención:

- Facilitar el conocimiento de las diferentes emociones junto con su vocabulario en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Ayudar a que los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil reconozcan los momentos en los que se sienten las distintas emociones.
- Posibilitar la identificación de las emociones ajenas, adquiriendo empatía por el otro, en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Fortalecer los factores de protección resilientes en los menores de la edad

correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.

Específicos de la sesión:

- Identificar a través de los gestos faciales las diferentes emociones del otro.
- Fomentar el desarrollo de algunos de los factores de protección individuales propios de la capacidad resiliente.

Descripción: Tras haber realizado la sesión inicial y, por tanto, después de hablar acerca de nuestras propias sensaciones, fruto de una serie de experiencias que acabamos de vivenciar en un momento de juego, nos surge la gran pregunta de *¿Qué es eso de las emociones?*

Se trata de un concepto tan abstracto que es difícil de explicar, tanto a adultos como a niños, pero sobre todo a niños de una edad tan primaria. Por ello, qué mejor forma que adentrarnos en este término a partir de la literatura infantil. Concretamente el cuento escogido será el titulado “Las emociones de Nacho”. A través de este cuento, además de tratarse 4 de las emociones básicas y, unas de las cuales servirán como aliciente para el futuro conocimiento de emociones afluentes, el niño será capaz de identificar cada una de las emociones expresadas a través de la ejemplificación de situaciones propuestas por el protagonista del cuento. Esto es así ya que, después de que después de exponer cada una de las emociones, aparece una página con varias ilustraciones representativas de distintas situaciones y, ahí, será el lector el que tenga identificar qué emoción le produciría cada uno de los contextos correspondientes. Además de todo ello, aparece de manera muy explícita la gesticulación y actitud corporal que el protagonista toma en torno a las diferentes emociones, por lo que puede servir de referencia visual y evidente para la identificación y diferenciación de sentimientos. Nuevamente, el desarrollo de esta actividad permitirá que los pequeños tomen esa conciencia de sí mismos y de su pensamientos, intentado llevarse a su terreno y a sus propias experiencias todo lo que les está contando el protagonista del cuento, de manera que se estará potenciando el factor resiliente de la introspección. Además, el hecho de comprobar que sienten esas mismas emociones, pero que en el momento concreto de la lectura del cuento no las están sintiendo, pasará a favorecerse el factor resiliente de la independencia, remarcando que a pesar de sentirse identificados con Nacho, en ese momento ellos tienen sus propios pensamientos independientes.

Una de las variaciones que se puede realizar en esta actividad es que sean los propios niños los que, a partir de observar atentamente las imágenes del cuento, traten de averiguar de manera conjunta qué es lo que está sucediendo y las emociones que se están experimentando . De esta manera, también se trabajarán algunos factores

resilientes como la creatividad, teniendo que relatar una serie de situaciones supuestas a partir de unas imágenes. Además de todo ello, se estará aludiendo al tercer paso del segundo objetivo del modelo impulsado por Henderson y Milstein (2003) en el cual se alude al hecho de brindar oportunidades de participación significativa, de manera que sean los niños quienes puedan interceder libremente en el desarrollo de la actividad, fortaleciéndose así como personas con pensamiento y capacidades propias.

Tipo de sesión: Sesión de desarrollo.

Espacio: Zona que permita reunirse, por ejemplo un espacio de asamblea en el que poder estar sentados todos juntos.

Tiempo de la sesión: 20 minutos.

Recursos humanos: Será necesaria la presencia de un adulto encargado de la sesión.

Recursos materiales: Cuento “Las emociones de Nacho”

A continuación de esta sesión precederán 13 sesiones más de desarrollo junto a una sesión final (Véase Anexo 1)

3.4. EVALUACIÓN

3.4.1. Procedimiento de recogida y análisis de los resultados esperados

La evaluación es un aspecto imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que permite valorar la calidad del trabajo empleado al igual que el recibimiento de éste por parte de los destinatarios. Así es que, por ello es necesario que la evaluación se lleve a cabo de una manera sistemática, continua y global. La evaluación irá dirigida a contemplar los procesos y logros de los menores, en cambio, para conocer su situación en los hogares desde la perspectiva de los padres de manera previa al empleo de la intervención y, al mismo tiempo, la continuidad que ha mantenido, se realizará un cuestionario a rellenar por las familias. Este cuestionario se entregará antes de comenzar la propuesta y al terminarla, pudiendo observar así la evolución y los aprendizajes que han adquirido durante la intervención.

Por otra parte, a través de la observación a lo largo de la propuesta, se irán recogiendo mediante una hoja de registro las actitudes y hechos destacables, los cuales servirán para obtener información de cara a la evaluación final.

Dicho esto, cabe mencionar que la evaluación empleada se dividirá en 3 partes.

Por un lado, se realizará una **evaluación inicial**, como se ha comentado con anterioridad, a través de un cuestionario a rellenar por las familias haciendo referencia a la situación de los niños en el hogar (Véase Anexo 6).

Tras afirmar que la infancia es uno de los sectores de la población más afectados emocionalmente por la pandemia del COVID-19, se obvia que el grupo de la edad correspondiente al que va a ir dirigida la propuesta responde a estas características y situaciones. En cambio, resulta interesante para el desarrollo de la propuesta conocer la visión y concepto que tienen los padres de sus hijos dentro del funcionamiento del hogar. Por ello, previamente a introducir la propuesta de intervención, se enviará este cuestionario a las familias, el cual nos servirá para reafirmar nuestra hipótesis inicial.

Por lo tanto, este cuestionario se utilizará como herramienta hacia una evaluación inicial indicadora del contexto y circunstancias de las que partimos.

A partir de este cuestionario se pretenden recoger una serie de cuestiones y comportamientos acordes a la hipótesis propia que afirma que la infancia ha sido una de las más afectadas en esta época de pandemia. Esto se estimará así en función de las respuestas obtenidas, por ejemplo, estando enfocadas hacia el aumento de rabietas e inestabilidad emocional en los hogares, el aumento de conflictos, la continua demanda de atención hacia los familiares, la falta de tiempo conjunto entre padres e hijos, etc. Se estima que estos ítems vayan unidos a aquellos (recogidos en el mismo cuestionario) que afirman la falta de conciencia en cuanto al reconocimiento de las emociones, la poca capacidad de autorregulación, la falta de empatía e identificación de emociones en el otro, etc.

Por lo tanto, se establecerá una relación directa entre las actitudes propias de la falta de Inteligencia Emocional, con la falta de resiliencia detectada en los ítems reveladores de la actitud de los menores en el hogar desde la época COVID.

Por otro lado, durante el desarrollo de la propuesta de intervención se llevará a cabo una **evaluación formativa**. La herramienta mediante la que se desarrollará esta evaluación será una hoja de registro (Véase Anexo 7) a partir de la cual se recogerán algunas de las actitudes y hechos observados en los

niños y más destacados y pertinentes en cada una de las 3 semanas de la propuesta. Este registro permitirá observar de una manera más clara y explícita si los niños van adquiriendo los objetivos propuestos, sus logros, dificultades, manera de llevarlo a cabo, etc. La persona encargada de rellenar esta hoja de registro lo hará de manera posterior a terminar las dinámicas, es decir, por ejemplo la hoja de registro de la semana 1 se completará al terminar las dinámicas dirigidas hacia esa semana. Para que esto resulte más sencillo, la persona que gestione la actividad podrá ir tomando notas en un cuaderno de campo acerca de las cuestiones más relevante a tener en cuenta.

Mediante la observación constante no sólo se irán contemplando los ítems recogidos en dicha tabla de registro, sino que, si se considera que suceden hechos muy relevantes para el desarrollo de la propuesta, también se podrán incorporar en dicha tabla. De esta manera, persiguiendo el objetivo de que el desarrollo de la propuesta gire en torno a sus necesidades, pudiendo adaptar, amoldar o modificar el planteamiento de las sesiones programadas en función de las observaciones realizadas.

Así es que, tras finalizar el desarrollo de la propuesta de intervención, habremos obtenido un registro del proceso seguido por los menores, el cual permitirá realizar una evaluación final con más criterio.

Por lo cual, a partir de esta hoja de registro completada cada semana se irá documentando el proceso y evolución de los menores. De esta manera, comprobando si según van realizando las sesiones van adquiriendo un progreso en cuanto al conocimiento y gestión de las emociones y, por tanto, al desarrollo de factores de protección resilientes, o si por el contrario no se están cumpliendo los objetivos previamente propuestos.

Para finalizar, en último lugar se llevará a cabo una **evaluación final**. Dicha evaluación constará de una tabla de evaluación de los ítems más relevantes a conseguir por los menores en función de los objetivos propuestos inicialmente en la propuesta (Véase Anexo 8). Esta tabla podrá recoger información más acertada y ajustada a la realidad de los menores debido a la hoja de registro que se ha ido completando a lo largo de la intervención. Para saber si las cuestiones a valorar en la evaluación final han sido conseguidas, tendrán que haberse dado todos los ítems de la hoja de registro relacionados con el ítem de la evaluación final. En el caso de que sólo se hayan dado algunos de los ítems

relacionados, en la evaluación final constará como en proceso y, si no se ha dado ninguno de los ítems en relación, constará como no conseguido en la tabla final. Además, el cuestionario que se envió a las familias para la evaluación inicial se volverá a rellenar en este momento, observando así la evolución de los menores en el hogar y, por lo tanto, sirviéndonos también de aliciente para comparar nuestra tabla de evaluación final.

Por lo tanto, a partir de este método de evaluación de cierre, se podrán recoger las actitudes propias de los menores, tanto desde la visión del adulto encargado de llevar a cabo la propuesta como desde la percepción de las familias en los hogares. De esta manera, en el caso de que se hayan cumplimentado óptimamente los ítems que aseguran una buena conciencia y gestión de las emociones propias y ajenas y el fortalecimiento de los factores de protección propios de la resiliencia, de intervención ha sido apropiada en función de los objetivos perseguidos. En cambio, si las actitudes recogidas no superan con éxito ninguno de los ítems asociados a la adquisición de Inteligencia Emocional y fortalecimiento de los factores de protección resilientes, la propuesta quedará abierta para realizar los cambios que sean pertinentes en su desarrollo y, por lo tanto, en sus resultados esperados. Sin embargo, si no se han cumplimentado todos los ítems favorablemente, pero muchos de ellos sí, se contemplará como un aliciente de que el aprendizaje está en proceso de adquisición, por lo que la propuesta, en este caso, se entenderá como válida, aunque con cuestiones a observar y modificar.

4. CONCLUSIONES

El propósito general de esta propuesta de intervención ha sido el de fomentar la Inteligencia Emocional en los menores de 5 a 6 años a través de una serie de dinámicas de educación emocional, para así desarrollar la capacidad resiliente que les permita afrontar con mayor facilidad la época COVID.

Para esto, ha sido necesario llevar a análisis mediante una línea teórica diferentes informaciones bibliográficas, en base a los conceptos generales de Inteligencia Emocional y resiliencia, contextuando todo ello en la situación producida por la pandemia del COVID-19.

Una vez realizado este análisis literario se ha concluido que la infancia es uno de los sectores de la población más afectados por la situación social provocada

por el COVID-19 y que una de las bases fundamentales para desarrollar la capacidad resiliente que ayude a superar dicha situación con éxito es la adquisición de una Inteligencia Emocional óptima.

Así es que, a partir de la propuesta de intervención desarrollada se ha podido comprobar la importancia que tiene el hecho de desarrollar las capacidades resilientes para afrontar con mayor éxito las situaciones adversas como la del COVID-19. Mediante la evaluación propuesta se estima observar una evolución notable en el comportamiento de los menores en cuanto a sus preocupaciones y manifestaciones de irregularidad emocional, del momento previo de comenzar la propuesta al momento de finalizarla. Por lo tanto, aportando esa necesidad de la adquisición de resiliencia para poder afrontar las adversidades con otra perspectiva más beneficiosa. Estas observaciones se estiman observar a través del reflejo de una progresión ascendente en el cumplimiento y superación de los objetivos. De manera que, consecuentemente se recojan una serie de resultados afines con la adquisición de características propias de una óptima Inteligencia Emocional.

A su vez, este trabajo emocional realizado durante toda la propuesta para obtener una IE óptima hace que se pueda comprobar que es un elemento indispensable para que el desarrollo integral de una persona se pueda efectuar. Esto es así ya que, mediante la IE se adquieren una serie de capacidades y cualidades que hacen conocernos mejor a nosotros mismos, posibilitando gestionar de una manera más saludable y con un bienestar más elevado las situaciones que se nos presentan día a día. Por ejemplo, se estima comprobar que a partir de la adquisición de estas cualidades, situaciones como la resolución de conflictos se podrán superar de manera más exitosa, debido a la empatía y capacidad de buscar soluciones de manera reflexiva. Esta resolución de conflictos, no solo se vivirá de manera explícita en situaciones entre iguales, sino que se podrá extrapolar a la cuestión adversa que nos atañe en relación con el COVID-19.

Por ello, este conocimiento adquirido sobre uno mismo a partir de las sesiones de educación emocional hará que el individuo se reafirme y consiga obtener una autoestima más sólida, con un control sobre sí mismo más elevado y afianzado por ese aprendizaje emocional, lo que desembocará en el desarrollo de las características resilientes. De esta manera, creando una continua

relación entre la necesidad de conocimiento de uno mismo a partir de la educación emocional y, por lo tanto, adquiriendo una Inteligencia Emocional que permita conocernos en mayor profundidad y gestionar nuestras emociones de una manera más saludable. Así, permitiendo que los factores de protección propios de la capacidad resiliente como pueden ser el humor, la introspección, la creatividad, o, incluso, las relaciones familiares, se afiancen para conseguir la superación óptima de una situación adversa tal y como la provocada por la pandemia del COVID-19. Por ello, es evidente que se espera que los factores de protección ambientales propios de la capacidad resiliente se hayan fortalecido a partir del afianzamiento de vínculos entre familias y niños, debido a la oportunidad de compartir tiempo que se les ha ofrecido desde esta propuesta de intervención.

Por lo tanto, todo el recorrido que se ha realizado por esta serie de cuestiones durante la propuesta de intervención se espera comprobar mediante el análisis de los resultados esperados de la evaluación, mostrando un gran desarrollo en el dominio de las emociones propias e identificación de las emociones ajenas, junto con una mayor fortalecimiento de las capacidades resilientes. Todo ello, desembocando en un cambio considerable de las actitudes recogidas de manera previa al desarrollo de la propuesta con respecto a las recogidas al finalizarla.

Así es que, para finalizar, tras todo este camino teórico-práctico, se podrá afirmar que los objetivos del TFG previamente propuestos se han superado. Esto es así ya que se ha podido descubrir la importancia que tienen las capacidades resilientes como herramientas para afrontar situaciones adversas a través de la fundamentación teórica y de los resultados que se estiman obtener a partir de la intervención. A su vez, durante toda la propuesta y la revisión bibliográfica se atiende a la relevancia de la Inteligencia Emocional como aspecto fundamental en el desarrollo integral de las personas, quedando comprobado a partir de los resultados esperados en los menores. Por lo tanto, esta adquisición de aprendizaje emocional desencadenará en el fortalecimiento de las características propias de la resiliencia, quedando clara esa unión y relación existente para su desarrollo en la población infantil. Por lo tanto, también se habrá superado el objetivo de propiciar la capacidad resiliente en los menores de 5 a 6 años, puesto que, tras los resultados esperados de la

propuesta y, acorde a la teoría que abala esta programación, los menores habrán fortalecido sus factores de protección resilientes a través de su aumento de Inteligencia Emocional. Es más, se habrá podido concluir que este cometido no tiene por qué llevarse a cabo únicamente con menores de 5 a 6 años, sino que se podrá adaptar a diferentes edades de la infancia. En cambio, cuanto más tarde se aplique este tipo de intervención, más difícil podrá resultar el cambio de mirada hacia la vida.

Así, por consecuente, se habrá cumplimentado la intención que persigue adquirir herramientas para superar la situación adversa provocada por el COVID-19.

5. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

Tras el desarrollo de la propuesta de intervención junto con la recogida de los resultados esperados, se han concluido una serie de limitaciones en cuanto a la obtención y superación de objetivos.

Una de las limitaciones más destacables es la relacionada con el fomento de la resiliencia. Y es que, como se ha mencionado tanto en la introducción como en el marco teórico de este estudio, la situación actual ha afectado en gran medida al sector de la infancia, por lo que el fomento de la capacidad resiliente en esta edad se creyó fundamental. Uno de los factores más influyentes en el desarrollo infantil es el de la familia, por lo que la presencia de ésta en la intervención tiene que ser evidente.

En cambio, en la presente intervención se ha utilizado a la familia como elemento indispensable para fortalecer uno de los factores de protección ambientales más importantes del niño, enfocado a las relaciones intrafamiliares. Esto ha sido debido a que la intervención se ha centrado en una serie de sesiones de educación emocional, en la cual, las familias han actuado como ese factor esencial que indirectamente influyen en el desarrollo de los niños o como “puente” hacia el aprendizaje de los menores y no como destinatario directo de las sesiones. Por lo tanto, la presencia de las familias en la intervención se ha centrado en el objetivo de fortalecer ese vínculo de afecto entre padres e hijos, subsiguiente de unos óptimos factores de protección ambientales propios de la capacidad resiliente.

Así es que, para afianzar más esa figura de la familia e incidir de una manera más directa en la capacidad resiliente, se podría emplear un programa específico entre familias y niños para fomentar la resiliencia. De esta manera, padres e hijos aprenderían acerca de las características de la resiliencia mediante una serie de dinámicas que, a su vez, afianzaran los vínculos afectivos entre ellos. Por ejemplo, una manera de aplicar esta idea sería estableciendo una serie de sesiones en las que tuvieran que trabajar familias y alumnos mano a mano, basadas en uno de los modelos de intervención de resiliencia expuestos por Grotber (1995) o Henderson y Milstein (2003).

Otra de las limitaciones a resaltar en esta propuesta de intervención es el tiempo que transcurre desde el inicio hasta el final. Hay que tener en cuenta que se está trabajando con las emociones y con la capacidad resiliente, las cuales se van desarrollando a lo largo de toda la vida, a través de las diferentes experiencias y momentos vividos. Por ello, el hecho de que la propuesta de intervención dure aproximadamente 3 semanas no conseguirá aportarnos unos datos concluyentes de cómo será la personalidad de los niños. Es decir, no nos aportará unos resultados que concluyan que van a superar la época COVID con un éxito total, sino que se está comenzando a inculcar en los menores esa educación emocional capaz de hacerles conocerse mejor a ellos mismos y, por lo tanto, tener mayores herramientas para afrontar situaciones adversas. Por lo tanto, en este sentido no podremos atenernos a unos resultados que aseguren que se ha cumplimentado el objetivo del TFG que alude a “propiciar la capacidad resiliente en los menores de la edad propia del último curso del segundo ciclo de Educación Infantil a través de la educación emocional para afrontar la situación adversa creada por la pandemia mundial del COVID-19”.

En cambio, un programa de intervención que esté planificado para llevarse a cabo a largo plazo, por ejemplo, que pudiera alargarse hasta los años de Educación Primaria, podría darnos resultados más fiables acerca de las capacidades desarrolladas por los menores.

Por último, otra de las limitaciones o cuestiones a tener en cuenta para mejorar la propuesta, sería referente a la programación y diseño de las actividades. Y es que, si las sesiones están diseñadas para responder a las necesidades de los menores, hay que tener en cuenta a todos los niños, entre los que también se encuentran los pequeños con Necesidades Educativas Especiales.

El hecho de tratar conceptos como el de las emociones o las capacidades resilientes hará que los objetivos conseguidos dependan mucho de las circunstancias de cada uno de los niños, tanto del bagaje contextual que tengan a sus espaldas como de sus capacidades individuales y cognitivas. Así es que, debe de ser un aspecto a tener en cuenta a la hora de diseñar las sesiones, por ejemplo, planteando dinámicas más abiertas, en las que los pasos a seguir no estén tan delimitados. De esta manera, permitiendo que cada uno de los niños pueda responder de la manera que más se ajuste a sus necesidades, sin tener que entrar a valorar de una manera menos flexible si se han superado o no las expectativas volcadas en la propia sesión.

Tras abordar las limitaciones y prospectiva de la parte más práctica, es relevante a los objetivos del TFG propuestos inicialmente. Y es que, tras la revisión bibliográfica han quedado abordados cada uno de los objetivos expuestos. En cambio, el último de ellos, el cual alude al hecho de “propiciar la capacidad resiliente en los menores de la edad propia del último curso del segundo ciclo de Educación Infantil a través de la educación emocional para afrontar la situación adversa creada por la pandemia mundial del COVID-19” puede que no se haya abordado al completo en función de la propuesta de intervención desarrollada. Esto será así debido al período de tiempo tan breve ya mencionado con anterioridad del que consta la intervención, por lo que el hecho de ofrecer un programa de intervención a largo plazo podrá permitir que se aborde este objetivo con absolutez.

6. REFERENCIAS

Acevedo, V. & Mondragón, H. (2005). Resiliencia y escuela. *Revista Pensamiento Psicológico*, 1, 5, pp. 21-35.

Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10.

Badilla, H. (2009): Para comprender el concepto de resiliencia. Disponible en <<http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-0179.pdf>>. [20 de mayo de 2009].

- Bennet, M., Yuill, N. Banerjee, R. y Thomson, S. (1998). Children's understanding of extended identity. *Developmental Psychology*, 34, 322-331.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones (Educar, instruir nº 4)*. Madrid, España: Editorial Síntesis, S. A.
- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassà, È., Pérez-González, J. C. y Segovia, N. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional.
- Bisquerra, R. (2015). *Universo de emociones*. Valencia, España: PalauGea.
- Brown, J. R. y Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 67 (3), 789- 803.
- Bueno, D., I. (2019). *Neurociencia para educadores: Todo lo que los educadores siempre han querido saber sobre el cerebro de sus alumnos y nunca nadie se ha atrevido a explicárselo . . . de manera comprensible y útil (Rosa Sensat) (1.ª ed.)*. Barcelona, España: Editorial Octaedro, S.L.
- Cabello, R., Castillo, R., Rueda, P., & Fernández- Berrocal, P. (2016). Programa INTEMO +. Mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes. Madrid: Pirámide.
- Cyrułnik, B. (1999). *Un merveilleux malheur*. París, Francia: Editions Odile Jacob, 238.
- De la Torre, Hernández, O., Heredia, D., & Triviño, N. (2006). Vida y opciones de vida en la escuela: Deserción y fracaso escolar como manifestaciones de vulnerabilidad educativa. Bogotá: IDEP, pp. 256-293.
- Echeverri, D. E. (2020). Entre guerras y pandemias ¿volveremos a ser los mismos? ¿Hay duda de la resiliencia de la humanidad? PubMed Central (PMC). Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov>
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169–200.

- Fantz, R. L. (1961). The origins of form perception. *Scientific American*, 204, 66- 72.
- Fernández-Abascal, E. G., Rodríguez, B. G., Sánchez, M. P. J., Díaz, M. D. M., & Sánchez, F. J. D. (2010). *Psicología de la emoción*. Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Flannagan, D. y Perese, S. (1998). Emotional references in mother- daughter and mother-son dyads` conversations about schools. *Sex Roles*, 39, 353- 367.
- Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (1995). Young children's knowledge about thinking. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(1, Serial No. 243), v-96.
- Fridlund, A. J., Ekman, P. y Oster, H. (1984). Facial espressions of emotion. En A. W. Siegman y S. Feldstein (Eds.), *Nonverbal behavior and communication* (2º ed.) (pp.143- 223) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gallego, S. (2010). El enfoque globalizador en la Educación Infantil. *Revista Digital Innovación y experiencias educativas*, 36. Recuperado de: http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_36/SANDRA%20GALLEGRO%20RAMIREZ_1.pdf.
- García, G. V. M., Gorfinkiel, M. D., & Gandasegui, V. D. (2018). ¿Por qué es necesaria la memoria histórica? Recuperado de <https://theconversation.com/por-que-es-necesaria-la-memoria-historica-105670>
- García-Ruiz, R. (2013). *Enseñar y Aprender en Educación Infantil a través de proyectos*. Santander, España: Universidad de Cantabria.
- Gardner, H. (1987). *La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: Fondo de Cultura.
- Gardner, H. (2001). *El proyecto Sprettrum*. Madrid: Morata.
- Garmezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34 (4), pp. 416-430.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books. (Trad. Cast., Kairós, 1996)

- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
(Trad. cast., Kairós, 1999)
- González-Ramírez, J. F. (2007). *Inteligencia emocional. La manera de manejar las emociones*. Madrid: Platinum Selecta.
- Greenberg, L. S. y Paivio, S. C. (2000) *Trabajar con las emociones en psicoterapia*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Grotberg, E. (1995). *The International Resilience Project: Promoting Resilience in Children*. Wisconsin: Universidad de Wisconsin.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en las escuelas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Hiew, C., Chock, C., Mori, J., Shmigu, M. y Tominaga, M. (2000). Measurement of resilience development; preliminary results with a state-trait resiliency inventory. *Journal of Learning and Curriculum Development*, 1, 111-117.
- Lane, R. D. y Schwartz, G. E. (1987). Levels of emotional awareness: A cognitive-developmental theory and its application to psychopathology. *American Journal of Psychiatry*, 144, 133- 143.
- López Cassà, É. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19, 3, 153-167. Universidad de Zaragoza.
- Mayer, J. D., Perkins, D. Caruso, D. y Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review*, 23, 131- 137.
- Melillo, A. (2004): «Sobre la necesidad de especificar un nuevo pilar de resiliencia», en A. Melillo y N. E. Suárez (Eds.), *Descubriendo las propias fortalezas*. Argentina: Paidós.
- Mateu, Renedo, Gil (2010): *Seminario: ¿Hacia una escuela resiliente? Resiliencia y Duelo en el contexto educativo. Bloque III: Modelo de escuela resiliente. La inteligencia emocional*. Castellón Junio 2010.

- Mateu, R. M. P., García, M. G. R., Gil, J. M. G. B., & Caballer, A. C. M. (2010). ¿Qué es la resiliencia? Hacia un modelo integrador. *Fòrum de Recerca*, 15, 231–248.
- Mora, F. (2013). Neuroeducación / Neuroeducation: Solo se puede aprender aquello que se ama / You can only learn what you love. Madrid, España: Alianza Editorial Sa.
- Ojeda, E. N. (2004). Perfil del niño resiliente. Seminario Internacional sobre aplicación del concepto de resiliencia en proyectos sociales. Departamento de Salud Comunitaria, Centro Internacional de Información y Estudio de la Resiliencia — CIER— Universidad Nacional de Lanús —UNLA—, Fundación Bernard Van Leer. 2.ª ed. Buenos Aires, Argentina. Ediciones de la UNLA. págs. 23-31
- Orte, C., Ballester, L. y Nevot-Caldentey, L. (2020). Factores de riesgo infanto-juveniles durante el confinamiento por COVID-19: revisión de medidas de prevención familiar en España. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 205-236. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1475>
- Piaget, J. (1937). La construcción de lo real en el niño. Buenos Aires: Ed. Proteo.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition y Personality*, 9, 185- 211.
- Scharfe, E. (2000). Development of Emotional Expression, Understanding, and Regulation in Infants and Young Children. En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 244- 263). San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Spinelli, M., Lionetti, F., Setti, A., & Fasolo, M. (2020). Parenting Stress During the COVID-19 Outbreak: Socioeconomic and Environmental Risk Factors and Implications for Children Emotion Regulation. *Family Process*, 60(2), 639–653. <https://doi.org/10.1111/famp.12601>

- Sroufe, L. A. (1996) *Emotional Development: The Organization of Emotional Life in the Early Years*. New York: Cambridge University Press.
- Suveg, C. y Zeman, J. (2004) Emotion regulation in anxiety-disordered children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 750-759.
- Teruel, M. P. T. M. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº38, 142–152.
- Tomkins, S. S. (1984). Affect Theory. En K. R. Scherer y P. Ekman (Eds.), *Approaches to Emotions*. Hillsdale: Erlbaum.
- Villanueva, L. Clemente, R. A. y Adrián, J. E. (2000), La comprensión infantil de las emociones secundarias y su relación con otros desarrollos sociocognitivos. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción (R.E.M.E)*, 3, n.º 4.
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. ISSN: 1317-5815. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>
- Wolin, S. J. y Wolin, S. (1993): *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. Nueva York: Villard Books.
- Yépez, A., González, S. (2021, 29 enero) *El Desafío de Educar Hoy. Presentación Educación Emocional, Social y de la Creatividad para la Transformación Educativa* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=oZa-PkNQBjM>

7. ANEXOS

Anexo 1- Desarrollo de las sesiones propuestas (desde la 2 hasta la final)

SESIÓN 2: “Cuentacuentos de las emociones”

Objetivos.

Específicos de la propuesta de intervención:

- Facilitar el conocimiento de las diferentes emociones junto con su vocabulario en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Ayudar a que los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil reconozcan los momentos en los que se sienten las distintas emociones.
- Fortalecer los factores de protección resilientes en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Incorporar a las familias en el proceso de aprendizaje del menor como elemento necesario dentro del desarrollo emocional y resiliente del niño.
- Otorgar herramientas e importancia a las familias para poder continuar con el aprendizaje y desarrollo emocional y resiliente de sus hijos en el hogar.

Específicos de la sesión:

- Introducir el gusto por la lectura en los menores.
- Fomentar el desarrollo de los factores de protección tanto individuales como ambientales propios de la capacidad resiliente en el niño.

Descripción: Es importante que las familias estén presentes en el proceso de aprendizaje de los menores, siendo conscientes de los conocimientos que adquieren y las necesidades que demandan. Así es que, una manera de poder implicarles en este proceso podrá ser el hecho de realizar un “Cuentacuentos de las emociones”. Esta sesión se llevará a cabo de manera posterior a la sesión 1, de manera que los pequeños ya tengan un conocimiento básico sobre el que comenzar el andamiaje. Durante esta semana, las familias que puedan se podrán ir turnando para leer un cuento relacionado con las emociones a sus hijos y compañeros. De esta manera, podrán presenciar las reflexiones a las que llegan cada uno de los menores, las ideas que tienen acerca de las emociones, e incluso las necesidades que demandan, pudiendo tener una idea más acertada de las circunstancias de sus hijos y del entorno que les rodea. Algunos de los cuentos elegidos podrían ser “El gran libro de las emociones”, “El niño que perdió su nombre”, “El emocionómetro del inspector Drilo” y un largo etcétera.

Así es que, a partir de esta dinámica, las familias podrán adentrarse en el mundo de sus hijos, siendo partícipes directos de su proceso de enseñanza aprendizaje y tomando consciencia de las necesidades, demandas y progresos que vivencian. Por lo tanto, acorde con el modelo impulsado por Henderson y Milstein (2003), a través de esta sesión se está contribuyendo a mitigar los riesgos individuales y ambientales, puesto que se están enriqueciendo los vínculos, no sólo entre familias y niños, sino entre sus iguales. Además, el afecto y vínculo que los niños pueden sentir con la involucración de sus familias hace que se establezcan y transmitan expectativas elevadas y realistas, siendo motivadoras y eficaces. A todo ello, se le suma que, a partir de esta sesión, se está creando un espacio en el que brindar oportunidades de participación significativa, debido a que la motivación de la actividad se hace muy evidente con la presencia de las familias, haciendo así muy comprensible tanto para los niños como para las propias familias el objetivo a perseguir por esta iniciativa: conseguir ese tándem imprescindible entre niños y familia para conseguir una mayor calidad de inteligencia emocional, desembocando en unas capacidades resilientes más reforzadas. Además, en cuanto a los factores de protección ambientales, esas relaciones propias del factor intrafamiliar también estarán siendo reforzadas.

Tipo de sesión: Sesión de desarrollo.

Espacio: La sesión se desarrollará en un espacio en el que se permita la reunión de los menores con las familias.

Tiempo de la sesión: La sesión se producirá a lo largo de la semana en el momento que mejor se adapte a la disponibilidad de cada familia. En cambio, la sesión de cada familia podrá durar alrededor de 30 minutos.

Recursos humanos: Al menos un adulto que coordine la actividad.

Recursos materiales: Cuentos seleccionados como los anteriormente expuestos en la descripción.

SESIÓN 3: "El paracaídas de las emociones"

Objetivos.

Específicos de la propuesta de intervención:

- Facilitar el conocimiento de las diferentes emociones junto con su vocabulario en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Posibilitar la identificación de las emociones ajenas, adquiriendo empatía por el otro, en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.

- Fortalecer los factores de protección resilientes en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.

Específicos de la sesión:

- Utilizar el juego como método de aprendizaje de los más pequeños.
- Trabajar la psicomotricidad de los menores.
- Fomentar el desarrollo de algunos de los factores de protección internos propios de la capacidad resiliente.

Descripción: A partir de esta dinámica se tratará de incidir nuevamente en la identificación de las emociones a través de sus manifestaciones gestuales, relacionándolas directamente con su vocabulario pertinente. Así es que, esta actividad se desarrollará en una zona de exterior, en la cual los niños tendrán que extender y sujetar entre todos un paracaídas cooperativo. El adulto encargado de la actividad tendrá que decir el nombre de uno de los niños en voz alta, junto con una emoción, por ejemplo: *María sale al centro...con alegría*. Entonces esta niña tendría que meterse por el agujero del centro del paracaídas y asomarse gestualizando y haciendo movimientos propios de la emoción de la alegría. Una vez que la actividad se haya enfocado de esta manera, se llevará a cabo una variación de la actividad en la cual, el adulto sólo tendrá que nombrar a uno de los niños. Este niño saldrá por el agujero del centro del paracaídas manifestando a través de sus gestos y movimientos la emoción que quiera. De esta manera, sus compañeros tendrán que adivinar qué emoción es la que está expresando.

Por lo tanto, a través de esta dinámica, los niños estarán trabajando los factores de protección individuales de la introspección, al tener que adentrarse en sus propios pensamientos para saber cómo expresarían dicha emoción. También se trabajará el factor del humor, ya que de manera divertida y entretenida estaremos recreando una especie de personaje que siente y expresa las emociones correspondientes, pudiendo añadirle ese toque de gracia y alegría que nos posibilite adquirir esa virtud para el afrontamiento de distintas adversidades. Además el factor de la creatividad para expresar sus emociones y el de la autonomía, propia de la participación y actitud de actuar por uno mismo, también se verán involucrados.

Tipo de sesión: Sesión de desarrollo.

Espacio: Será preferible que la sesión se desarrolle en un espacio abierto al aire libre, de manera que los niños cuenten con un mayor espacio para poder desenvolver la actividad con eficacia.

Tiempo de la sesión: 25 minutos.

Recursos humanos: Un adulto encargado de la sesión.

Recursos materiales: Un paracaídas cooperativo.

SESIÓN 4: “Mis emociones en juego”

Objetivos.

Específicos de la propuesta de intervención:

- Facilitar el conocimiento de las diferentes emociones junto con su vocabulario en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Ayudar a que los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil reconozcan los momentos en los que se sienten las distintas emociones.
- Posibilitar la identificación de las emociones ajenas, adquiriendo empatía por el otro, en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.

Específicos de la sesión:

- Utilizar el juego como método de aprendizaje de los menores.
- Ofrecer situaciones que les evoquen a vivenciar diferentes emociones.
- Asociar las distintas grafías de las palabras de las emociones con su concepto.
- Fortalecer el desarrollo de algunos de los factores de protección individuales propios de la capacidad resiliente.

Descripción: Una vez que se va adquiriendo el conocimiento de las diferentes emociones existentes y, con ellas, su nombre, es el momento de empezar a reconocer cuándo nos pasan.

Los juegos cooperativos son una herramienta ideal para identificar diferentes emociones en los niños ya que, el egocentrismo que destaca en estas edades hace que muchas veces creen situaciones de frustración y tristeza en los alumnos. En cambio, también sienten la satisfacción de jugar con el resto de sus compañeros, viviendo este momento de manera placentera y de disfrute.

Por lo tanto, a partir de esta sesión se ofrecerá jugar a algunos juegos cooperativos tradicionales, como por ejemplo “el escondite inglés” o “estatuas”. A partir de estos juegos, los niños tendrán que servirse, no solo de ellos mismos, sino también del resto de sus compañeros, teniendo una escucha activa total de cada uno de los movimientos que realizan los demás. El hecho de coordinarse en juegos como el de “estatuas”, teniendo que mirar no sólo por ellos mismos sino por salvar a sus compañeros, hace que se refuercen algunos de los factores de protección como la capacidad de relación y competencia social.

Durante el desarrollo de estos juegos, la persona encargada de coordinar la actividad deberá de ir tomando nota acerca de aquellas reacciones o emociones más destacables en los alumnos, por ejemplo, algún conflicto entre compañeros, el enfado de alguno de los niños porque las cosas no salieran como ellos querían o, incluso, la satisfacción de algunos de los niños por haber superado con éxito el juego.

Al terminar el desarrollo de los juegos, se formará una reunión en la que se hable de todo lo que ha ocurrido. Ya partimos de un conocimiento de las emociones más avanzado que el del inicio de la propuesta de intervención, por ello, la identificación de emociones será mucho más explícita y clara. La persona encargada de la actividad cogerá una pizarra en el caso de que el espacio no tenga una ya consigo y escribirá en ella las emociones que vayan resaltando los pequeños. A partir de escribir las emociones en la pizarra, para así, hacer el vocabulario más explícito y visible, se dialogará y reflexionará sobre qué ha provocado la exposición de todas esas emociones. Se estima que, al haber trabajado algunas de las emociones básicas, sean estas las que se lleven a término.

Durante el desarrollo de esta sesión se estarán poniendo a disposición algunos de los factores de protección resilientes. Por ejemplo, la introspección al ahondar en nuestro pensamiento y emociones, la moralidad que nos hará distinguir entre si hemos hecho alguna acción mal para llegar a tener una emoción negativa, la resolución de problemas en el caso de que se exponga algún conflicto vivido y la capacidad de relación que se creará al escuchar las emociones de nuestro compañeros.

Tipo de sesión: Sesión de desarrollo.

Espacio: Será preferible que la sesión se desarrolle en un espacio abierto al aire libre, de manera que los niños cuenten con un mayor espacio para poder desenvolver la actividad con eficacia.

Tiempo de la sesión: 50 minutos (flexible)

Recursos humanos: Al menos un adulto que coordine la actividad.

Recursos materiales: Cuaderno y bolígrafo, pizarra, tizas o rotulador de pizarra.

SESIÓN 5: "El fotomatón de las emociones"

Objetivos.

Específicos de la propuesta de intervención.

- Facilitar el conocimiento de las diferentes emociones junto con su vocabulario en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Ayudar a que los menores de la edad correspondiente al último curso del

segundo ciclo de Educación Infantil reconozcan los momentos en los que se sienten las distintas emociones.

- Posibilitar la identificación de las emociones ajenas, adquiriendo empatía por el otro, en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Fortalecer los factores de protección resilientes en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Incorporar a las familias en el proceso de aprendizaje del menor como elemento necesario dentro del desarrollo emocional y resiliente del niño.
- Otorgar herramientas e importancia a las familias para poder continuar con el aprendizaje y desarrollo emocional y resiliente de sus hijos en el hogar.

Específicos de la sesión.

- Ayudar a identificar las emociones con los gestos de sus propias caras.
- Relacionar el concepto de las emociones básicas con palabras asociadas éstas mismas.
- Fomentar la reflexión y pensamiento como método creativo.
- Desarrollar algunos de los factores de protección tanto individuales como ambientales propios de la capacidad resiliente.
- Asociar el desarrollo de actividades creativas y significativas con la adquisición de aprendizaje.

Descripción: Tras haber expuesto en la sesión anterior las emociones que sentimos en determinados momentos, decidimos hacer nuestro propio fotomatón de las emociones para exponerlo de manera visible.

La dinámica consistirá en hacer 6 carteles, cada uno de ellos referente a una de las emociones básicas definidas por Ekman (1972): miedo, ira, tristeza, alegría, sorpresa y asco.

Se realizará a cada niño una foto de su cara gestualizando a partir de cada una de las emociones. De esta manera, en cada cartel se pondrá el nombre de la emoción correspondiente en grande junto con las caras de todos los niños reproduciendo esa emoción.

Una vez realizado esto, se dividirá a los niños en 6 grupos, uno por cada emoción, y entre todos tendrán que pensar en palabras que les evoquen esa emoción. Por ejemplo, en el cartel de la tristeza podrán añadir palabras como lluvia, gris, lágrimas, etc.

Este momento de “brainstorming” de palabras, será ideal para compartir con las familias disponibles. El hecho de que las familias que puedan acudir a la realización de

esta parte de la actividad se distribuyan entre los 6 grupos y ayuden a los alumnos a escribir las palabras en el cartel y a reflexionar con ellos acerca de las opciones escogidas, ayudará a fortalecer ese vínculo entre niños y familias.

Cuando estén todos los carteles completados, los veremos y comentaremos entre todos. En el caso de que consideremos que en algún cartel queremos poner alguna palabra más, se podrá añadir, dando ese feedback a los compañeros que lo han realizado. Así, podremos ver que las emociones evocan en cada persona un pensamiento diferente igual de válido. Al finalizar la elaboración y reflexión de nuestros carteles, se expondrán en el espacio habitado más habitual, de manera que siempre puedan ver reflejado la situación emocional en la que se encuentran, viendo su propia representación. Puede ser un recurso muy útil para utilizar en un momento de conflicto, ayudan a que las personas involucradas se posicionen más en el lugar del otro a partir de comentar y analizar los carteles y pensando en cómo se pueden estar sintiendo (Véase Anexo 2).

A partir de esta sesión se trabajarán varios aspectos. Por un lado, algunos de los factores de protección individuales como el humor, la creatividad y la autonomía serán puestos en juego a la hora de exteriorizar y representar los gestos de las distintas emociones. Además, en los momentos de diálogo y reflexión se estará atajando la introspección y la capacidad de relación, incitando a adentrarnos en nuestro propio pensamiento y en los sentimientos de los demás. Y, por supuesto, la presencia de las familias ayudará a fortalecer ese factor de protección ambiental intrafamiliar, estableciendo esos vínculos afectivos entre familias y niños.

Tipo de sesión: Sesión de desarrollo.

Espacio: La sesión se desarrollará en un espacio en el que se permita la reunión de los menores y las familias.

Tiempo de la sesión: 2 horas.

Recursos humanos: Al menos un adulto que coordine la actividad y familias.

Recursos materiales: 6 cartulinas A1, rotuladores, dispositivo móvil o cámara de fotos, impresora, folios, tijeras, pegamento.

SESIÓN 6: "La emoción de ser artista"

Objetivos.

Específicos de la propuesta de intervención:

- Facilitar el conocimiento de las diferentes emociones junto con su vocabulario en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.

- Ayudar a que los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil reconozcan los momentos en los que se sienten las distintas emociones.
- Fortalecer los factores de protección resilientes en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.

Específicos de la sesión:

- Asociar el desarrollo de actividades creativas y significativas con la adquisición de aprendizaje.
- Utilizar el arte de la pintura y la música como elemento de expresión emocional.
- Ofrecer diferentes herramientas a través de las cuales expresarse libremente.
- Fortalecer el desarrollo de algunos de los factores de protección individuales propios de la capacidad resiliente.

Descripción: Una buena manera de que los niños se permitan sentir emociones y expresarlas de forma totalmente libre, sin miedo a equivocarse, es a través de la música y la pintura. Esta sesión consistirá en la reproducción de una serie de canciones representativas de 4 de las emociones básicas. Por un lado, estará la canción “Happy” de Pharrel Williams, la cual se introduce con la intención de evocar alegría. Por otro lado, se escuchará “Claro de luna” de Beethoven, evocando tristeza; “Top 5 horror movie” en relación a la emoción del miedo y “Tourette’s” de Nirvana, transmitiendo ira y enfado.

<https://www.youtube.com/playlist?list=PLVblcbhIDcP9bgKw51PeDhvBaQV1G6OU1>

En primer lugar, la lista de reproducción se expondrá mientras los niños se encuentran tumbado y con los ojos cerrados, verbalizando el nombre de la emoción que les producen cada una de las canciones.

Una vez se haya realizado esto, saldremos a un espacio abierto en el que se colocará una gran fila de papel continuo. También se les ofrecerá una serie de platos llenos de témperas de diferentes colores junto con pinceles. Así, esta vez, el ejercicio de escucha se representará por medio de la pintura. Es decir, al volver a reproducir las canciones, los niños tendrán que expresarse a través de la pintura en función de las emociones que les evoquen las canciones. Posteriormente, observaremos y comentaremos el resultado de los trazos realizados, junto con las sensaciones que han sentido escuchando cada una de las canciones.

A través de esta dinámica, los factores de protección referentes a la introspección, creatividad y autonomía tomarán una gran relevancia. Esto es así ya que, el trabajo de escucha interna, combinado con esa expresión llena de creatividad sobre el papel

hace que estas capacidades resilientes se fortalezcan en gran medida. Además, el hecho de poder observar a posteriori el resultado de la expresión emocional de los demás compañeros hace que la capacidad de relación se refuerce, puesto que el sentimiento de empatía e identificación con las emociones de los demás estará muy presente.

Esta actividad resulta muy entretenida para los más pequeños, puesto que les permite explorar, expresarse y actuar de la manera que ellos crean conveniente sin juzgar si lo que han hecho está bien o mal. Por lo tanto, entenderán que la manera en la que cada uno siente las emociones es muy aleatoria, siendo cada una de ellas igual de válida. Y, así, comprender que, sientan la emoción que sientan, estará bien.

Tipo de sesión: Sesión de desarrollo.

Espacio: Es conveniente que la sesión se realizase en un espacio abierto y, si es posible, en un lugar en el los niños puedan estar cómodos tumbados para la primera parte de la actividad, como por ejemplo una zona de hierba.

Tiempo de la sesión: 30 minutos.

Recursos humanos: Al menos un adulto que coordine la actividad.

Recursos materiales: Reproductor de música y altavoz, papel continuo, pinceles, platos de plástico, témperas de colores.

SESIÓN 7: "Taller con familias: La máquina transformadora de emociones"

Objetivos.

Específicos de la propuesta de intervención:

- Facilitar el conocimiento de las diferentes emociones junto con su vocabulario en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Ayudar a que los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil reconozcan los momentos en los que se sienten las distintas emociones.
- Propiciar el desarrollo de la capacidad de transformación de las emociones individuales en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Fortalecer los factores de protección resilientes en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Incorporar a las familias en el proceso de aprendizaje del menor como elemento necesario dentro del desarrollo emocional y resiliente del niño.

Específicos de la sesión:

- Desarrollar la psicomotricidad fina y habilidad plástica en los menores.
- Asociar el desarrollo de actividades creativas y significativas con la adquisición de aprendizaje.
- Ofrecer a los pequeños una herramienta que permita la transformación de emociones negativas en positivas.
- Fortalecer el desarrollo de algunos de los factores de protección individuales y ambientales propios de la capacidad resiliente de los menores.
- Incitar a las familias mediante el desarrollo de actividades significativas a relacionar los aprendizajes adquiridos con el posible uso de ellos en el hogar.

Descripción: Una vez que somos conscientes de nuestras emociones y de cuando las sentimos es importante adquirir herramientas para aprender a transformar las emociones negativas en emociones positivas. Todas las emociones que sentimos son realidades que existen y se palpan, siendo todas y cada una de ellas igual de válidas, pero quizás sí que podamos modificar la manera en la que nos enfrentamos a cada una de esas realidades. Por lo tanto, transformar esas emociones negativas de las que nos hablaba Bisquerra (2015) en emociones que nos transmitan sentimientos positivos.

Esta actividad se ha creído oportuna para realizar con las familias, puesto que éste puede ser un recurso muy recurrente a la hora de utilizarlo en casa. Como asegura Martí (2021), psicóloga experta en educación emocional, los momentos vividos durante la pandemia han hecho que en los hogares se viva una montaña rusa emocional, por lo que, tras vivenciar ese cambio e intensidad en las emociones, es conveniente hacerle frente utilizando todos los recursos y creatividad posibles para que esas relaciones familiares se refuercen.

El hecho de transformar las emociones negativas en positivas es un proceso bastante difícil ya para un adulto, por lo que para los más pequeños más aún debido a su momento evolutivo. Por ello, esta actividad se desarrollará de manera lúdica, haciendo un trabajo sensorial y manipulativo que pueda servir para que el aprendizaje sea más significativo. Adaptar la realidad al juego, para que así, los niños puedan adoptar una visión que se ajuste a sus experiencias.

Así es que, la elaboración de la máquina consistirá en, a partir de una caja de cartón, abrir un agujero en su superficie para poder introducir un embudo. Este será el lugar por el que introducir las emociones negativas (escritas en un papel) que se quieren transformar. A su vez, se elaborará una especie de ruleta de las emociones a partir de un plato de cartón decorado y dividido en distintas parcelas, correspondiendo cada una de ellas a una emoción positiva. Esta ruleta se pegará en una de las partes de la

caja, siendo la encargada de indicarnos la emoción positiva hacia la que se va a convertir nuestra emoción negativa. Las emociones recogidas serán propias de la clasificación de emociones secundarias, en cambio es conveniente ir introduciéndolas, haciendo así conscientes a los pequeños de la gran variedad de emociones que pueden sentir.

Al mismo tiempo, se colocará un tapón, representativo del botón de la intensidad con la que se va a aplicar la emoción positiva, puesto que quizá la emoción negativa que estamos sintiendo simplemente necesita un pequeño empujón para convertirse. De esta manera, poniendo consciencia, por ejemplo, a cómo de enfadados estábamos y cuánto necesito para sentirme mejor (Véase Anexo 3).

La elaboración de este taller junto a las familias podrá permitir que la ejemplificación de situaciones a la hora de probar nuestra máquina transformadora de emociones sea mucho más significativa. Esto será así ya que se podrá aplicar con ejemplos de situaciones vividas en el hogar, marcando un nexo importante entre el aprendizaje adquirido a través de esta propuesta con las circunstancias vividas en casa. Por lo tanto, a través de esta actividad, no sólo se estarán fortaleciendo los factores de protección individuales, sino que también se abarcarán los ambientales.

Por un lado, en cuanto a los factores ambientales, el hecho de que la familia esté involucrada de manera directa en el desarrollo de la actividad hará que el factor intrafamiliar, es decir, las relaciones entre niños y familias, se fortalezca. Esto será consecuencia del reforzamiento de los vínculos afectivos, basados en la confianza, la escucha y el interés por saber que nuestros familiares se preocupan por saber cómo estamos y querer ayudarnos. Esto nos lleva directamente a referenciar el modelo de Grotberg (1995), a través del cual se deja explícita la importancia de la fase denominada “yo tengo”. A partir de esta fase, se alude a la importancia de ser conocedor de que hay gente que me quiere, que confían en mí y que me sirven de apoyo para todas las cuestiones que aparezcan en la vida. Por lo tanto, también se estarán abarcando algunos de los pasos propuestos por Henderson y Milstein (2003) en los objetivos desarrollados en su modelo. Algunos de estos serán: enriquecer los vínculos afectivos para conseguir mitigar los riesgos tanto individuales como sociales, a la par que establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas para que éstas sean motivadoras y eficaces, mostrando ese apoyo incondicional por parte de la familia. A esto se le sumará el hecho de brindar oportunidades de participación significativa, tanto para los niños como para las familias, involucrándose así en el objetivo de promocionar la resiliencia, abarcado también por Henderson y Milstein (2003).

A su vez, también se estarán englobando algunos de los factores de protección individuales. Por ejemplo, la introspección estará presente en todo momento, puesto que los niños no tendrán que pararse a pensar únicamente en cómo se sienten, sino que tendrán que hacer ese trabajo de conocimiento propio para llegar a alcanzar la transformación de la emoción negativa en positiva. También, se estará abarcando la creatividad, puesto que se está ofreciendo una herramienta diferente a partir de la cual poder gestionar las emociones negativas, de modo que sirva como vía para poder expresar sus emociones en situaciones complicadas. Además, también se trabajará el factor de la moralidad, aprendiendo a distinguir entre lo bueno y lo malo, llegar a analizar aquello que nos proporciona sentimientos positivos y negativos y el porqué de todo ello, construyendo así una filosofía de ideas propias. Por lo tanto, también se estará trabajando el factor de las expectativas positivas de futuro, puesto que el pensamiento crítico involucrado en esta sesión, al tener la necesidad de analizar por qué me siento mal y qué tendré que hacer para cambiarlo, se hará muy presente. Entonces, adquiriendo esta habilidad, las expectativas hacia la vida se corresponderán mucho más con la realidad, de una manera sana y fructífera para el individuo.

Por lo tanto, aunque la realización de esta máquina transformadora de emociones sea propia de la propuesta de intervención, servirá como un recurso de utilidad que poder trasladar al hogar.

Tipo de sesión: Sesión de desarrollo.

Espacio: La sesión se llevará a cabo en un lugar que permita la reunión de familias y niños, preferiblemente con mobiliario como sillas y mesas para poder llevar a cabo el desarrollo de la dinámica.

Tiempo de la sesión: 50 minutos.

Recursos humanos: Al menos un adulto que coordine la actividad, más las familias.

Recursos materiales: Caja de cartón, témperas de colores (al menos 7, uno para cada emoción y otro para la caja), platos de plástico (para témperas) y de cartón (para la ruleta), pinceles, embudo, tapones, tijeras, pegamento, folios, rotulador negro.

SESIÓN 8: "Taller con familias: Botella de la calma"

Objetivos.

Específicos de la propuesta de intervención:

- Facilitar el conocimiento de las diferentes emociones junto con su vocabulario en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Ayudar a que los menores de la edad correspondiente al último curso del

segundo ciclo de Educación Infantil reconozcan los momentos en los que se sienten las distintas emociones.

- Propiciar el desarrollo de la capacidad de transformación de las emociones individuales en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Fortalecer los factores de protección resilientes en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Incorporar a las familias en el proceso de aprendizaje del menor como elemento necesario dentro del desarrollo emocional y resiliente del niño.
- Otorgar herramientas e importancia a las familias para poder continuar con el aprendizaje y desarrollo emocional y resiliente de sus hijos en el hogar.

Específicos de la sesión:

- Ofrecer a los pequeños una herramienta que permita la transformación de emociones negativas en positivas.
- Asociar el desarrollo de actividades creativas y significativas con la adquisición de aprendizaje.
- Fortalecer el desarrollo de algunos de los factores de protección individuales y ambientales propios de la capacidad resiliente de los menores.
- Incitar a las familias mediante el desarrollo de actividades significativas a relacionar los aprendizajes adquiridos con el posible uso de ellos en el hogar.

Descripción: Al igual que en la sesión anterior, a partir de esta dinámica se pretende dar el lugar que se merecen las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas. No solo por hacerles partícipes o meros espectadores, sino por la gran relevancia que tienen en el desarrollo evolutivo de sus hijos, sobre todo, en cuanto a lo que nos ataña en esta propuesta de intervención, en el desarrollo emocional y resiliente. Así es que, uno de los pilares fundamentales en esta propuesta es otorgar a las familias de recursos para lidiar con las posibles adversidades que puedan surgir en el hogar a causa del desarrollo emocional y resiliente del niño. Por lo tanto, uno de los recursos más recurrentes y útiles en este proceso es la botella de la calma. Se trata de un elemento de una realización muy sencilla y, el cual, resulta muy llamativo para los más pequeños, sirviendo como recurso regulador de las emociones, sobre todo, si se trata de pasar de una emoción como el miedo, la ira o el nerviosismo, a la calma o tranquilidad.

Este elemento se realizará para cada familia, por lo tanto, podrán utilizarlo como recurso mediador en sus casas, además de poder realizar la suya propia en el hogar como dinámica para fortalecer lazos con sus hijos.

La elaboración de la botella de la calma constará de rellenar una botella de plástico con agua caliente. A continuación, se añadirá pagamento líquido o unas gotas de aceite corporal para poder crear ese efecto de burbujas en su resultado final. A todo ello, se le añadirá una serie de elementos decorativos como pompones, abalorios, cascabeles, purpurina, etc. Es decir, objetos de diferentes texturas, colores y tamaños, para que puedan fluir por la botella de manera distintiva, creando ese efecto relajante y realmente atrapante (Véase Anexo 4).

De esta manera, la sesión fomentará algunos de los factores de protección individuales tales como la creatividad, otorgando una herramienta que permita una vía de expresión de las emociones en situaciones adversas. También, permitirá abordar ese grado de autonomía propio de actuar por sí mismo y siendo consciente de los pensamiento y emociones que se sienten como individuo, pudiendo localizar así las emociones negativas surgidas en cada momento y atajarlas mediante este recurso. Por lo tanto, la capacidad de introspección estará también muy presente, puesto que la necesidad de analizar qué se está pensando en un preciso momento para concluir que es conveniente un cambio de emoción, requerirá del conocimiento de las propias emociones.

Además de los factores de protección internos, también se estará fortaleciendo los ambientales, puesto que el factor intrafamiliar se estará viendo involucrado. Esto será así puesto que, los vínculos entre niños y familias se afianzarán mediante la posibilidad de participación significativa, en las cuales se brinde ese afecto y apoyo incondicional. Esto forma parte de los pasos a seguir para conseguir uno de los objetivos propuestos por el Modelo de Henderson y Milstein (2003): la promoción de la resiliencia. A su vez, otro de los objetivos impulsados por estos autores, atiende al hecho de mitigar los riesgos individuales y ambientales, por lo tanto, cumpliendo con algunos de sus pasos a seguir como facilitar el enriquecimiento de vínculos afectivos. Además de todo ello, también se estarán implicando algunas de las fases descritas por el Modelo de Grotberg (1995), las cuales se dividen en el “yo tengo”, haciendo referencia a la importancia de saber que se cuenta con personas alrededor que aportan amor y confianza y el “yo puedo”, aludiendo a la confianza de las capacidades propias.

Tipo de sesión: Sesión de desarrollo.

Espacio: La sesión se realizará en un espacio en el que se permita la disposición de niños y familias, contando con mesas y sillas para la elaboración del taller.

Tiempo de la sesión: 30 minutos.

Recursos humanos: Al menos un adulto que coordine la actividad, más las familias.

Recursos materiales: botellas de plástico, jarras con agua caliente, pegamento líquido o aceite corporal (transparente), elementos decorativos para el interior de la botella (pompones, abalorios, purpurina, etc.).

SESIÓN 9: "Inauguramos nuestro rincón de la calma"

Objetivos.

Específicos de la propuesta didáctica:

- Ayudar a que los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil reconozcan los momentos en los que se sienten las distintas emociones.
- Propiciar el desarrollo de la capacidad de transformación de las emociones individuales en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Fortalecer los factores de protección resilientes en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.

Específicos de la sesión:

- Ofrecer una herramienta de regulación de las emociones a los pequeños.
- Fomentar el desarrollo de algunos de los factores de protección internos propios de la capacidad resiliente en los menores.
- Asociar los elementos utilizados en anteriores dinámicas como herramientas reguladoras de emociones.

Descripción: El hecho de poder disponer de un espacio físico, en el cual sentirnos a gusto y cómodos en los momentos en los que se necesite, puede ser una manera de hacer aún más explícita la regulación emocional. Por ello, a partir de esta sesión se inaugurará un rincón de la calma.

La creación de este espacio se consensuará con todo el grupo, acordando y reflexionando acerca de los motivos por lo que se cree conveniente su existencia. Por ello, se aludirá la importancia de tener un espacio en el que sentirnos seguros, un espacio al que acudir cuando necesitemos relajarnos, en el que solucionar algún conflicto entre compañeros de manera tranquila o, simplemente poder acudir cuando nos apetezca estar solos.

Por lo tanto, el diseño de este rincón tendrá que ir acorde a un ambiente acogedor y relajante, que invite siempre a una sensación agradable y de comodidad. Así es que, para su creación se dispondrá de una zona de cojines, en la que poder tumbarse, sentarse a leer, descansar, hablar con más compañeros tranquilamente, etc. Además, colocar una estantería o revistero en el que se encuentren distintos cuentos que traten

las emociones y, poder así oírlas y sacar nuestras propias conclusiones de las imágenes e, incluso, comenzar a descifrar algunas palabras que seamos capaces de identificar de manera visual, como el nombre de algunas emociones. Algunos de estos cuentos podrían ser: “Nube”, “El pequeño Edu no está enfadado”, “Así es mi corazón”, “Diario de las emociones”, “Monstruo triste, monstruo feliz”, etc.

Otro de los elementos que se pueden incluir como promotores de una sensación de acogida y calma podría ser una guirnalda de luces amarillas que rodee todo el espacio, acompañándolo de mantas y, aprovechando el taller realizado en la sesión anterior, poder incorporar alguna de las botellas de la calma elaboradas como elemento regulador de emociones.

A partir de esta sesión, se estará atendiendo al conocimiento individual y, por lo tanto, a fortalecer algunos de los factores de protección individual tales como: la introspección, puesto que se establecerá una relación directa con el autoanálisis de los pensamientos individuales y, por lo tanto, de las necesidades que se explicitan; la independencia y la autonomía, ya que se tienen en cuenta las emociones vivenciadas de manera individual, poniéndolas remedio de manera autónoma y porque se identifican las necesidades individuales; la iniciativa, puesto que soy consciente de la emoción que tengo y, por lo tanto, reacciono con responsabilidad ante esta emoción, otorgando la solución que creo correspondiente; la moralidad, ya que se dispone de ese momento de análisis entre lo bueno y lo malo, en identificar qué tipo de sentimientos tengo y por qué razón.

Tipo de sesión: Sesión de desarrollo.

Espacio: El rincón se establecerá en un espacio de interior, acotando un pequeño trozo del lugar que más suelen habitar los pequeños, de manera que se encuentre accesible.

Tiempo de la sesión: La exposición inicial del rincón se llevará a cabo en unos 10 minutos. En cambio, la utilización de este espacio surgirá siempre que los niños lo crean conveniente y necesario.

Recursos humanos: Al menos un adulto que coordine la actividad.

Recursos materiales: Cojines, revistero o estantería, cuentos dedicados a tratar las emociones, guirnalda de luces amarillas, mantas, botellas de la calma.

SESIÓN 10: “Sesión de relajación: meditación guiada”

Objetivos.

Específicos de la propuesta de intervención:

- Ayudar a que los menores de la edad correspondiente al último curso del

segundo ciclo de Educación Infantil reconozcan los momentos en los que se sienten las distintas emociones.

- Propiciar el desarrollo de la capacidad de transformación de las emociones individuales en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Fortalecer los factores de protección resilientes en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.

Específicos de la sesión:

- Fomentar el desarrollo de algunos de los factores de protección internos propios de la capacidad resiliente de los menores.
- Desarrollar la capacidad imaginativa como método de persuasión de emociones negativas.

Descripción: Tronick y Gianino (1986) afirman en sus estudios que los niños ya nacen con capacidad de autorregulación ya que, incluso los bebés lo hacen más de una vez por minuto. Por lo tanto, estos mismos autores aseguran que la meditación infantil podría arraigar aún más esta capacidad de autorregulación, sirviendo de gran ayuda para su regulación emocional, tanto en el presente como en el futuro.

Así es que, jugando con uno de los aspectos y capacidades más potentes en los niños de una edad tan primaria, como en la imaginación, en esta sesión se llevará a cabo una meditación guiada como método de relajación.

Se llevará a cabo de la siguiente manera: En primer lugar, se establecerá una conversación con los niños, en la cual se expongan diferentes circunstancias que no les gustaron mientras estábamos de cuarentena, o incluso cuando ya podíamos salir a la calle. Podrán surgir ejemplos con situaciones que les ponían triste como que los abuelos se pusieran enfermos, o incluso momentos que les causaran enfado como no poder salir al parque a jugar con sus amigos. Por lo tanto, a continuación se ofrecerá una herramienta para combatir esas sensaciones negativas, a partir de un momento de meditación. Se les explicará que, en el momento en el que sientan de nuevo una sensación como la que han expuesto por un motivo similar, podrán cerrar los ojos y pensar en algo que les guste mucho, como por ejemplo estar en la playa, pasear con sus familias, nadar en el mar, etc. Por ello, para que puedan experimentar esa sensación de dejar volar la imaginación, otorgándoles a su vez una imagen mental a la que poder recurrir en momentos de ansiedad, se procederá a leer una historia concreta (Véase Anexo 5).

Mientras se está desarrollando la lectura de la historia, los niños estarán tumbados y con los ojos cerrados en una sala ambientada con música relajante. Al terminar la

historia, se irán incorporando lentamente y comentaremos todo aquello que nos apetezca, como por ejemplo si nos ha hecho sentir bien todo lo que nos hemos imaginado, donde nos hemos situado cada uno en la historia, si realmente hemos conseguido pensar únicamente en la historia, etc. De esta manera, estaremos trabajando algunos de los factores de protección internos como los siguientes:

La introspección volverá a estar muy presente, ya que será esencial centrarnos en nuestro propio pensamiento y en el proceso que está siguiendo. A su vez, el factor de la creatividad también estará presente en la sesión, puesto que esta herramienta permitirá que a través de su imaginación puedan autorregularse, sirviendo como referente para posibles futuras ocasiones en las que sea necesario utilizarlo, dejando que actúe la creatividad propia. Además, en cuanto al Modelo de Henderson y Milstein (2003) se estará haciendo alusión al proceso de enseñar habilidades para la vida, buscando alcanzar así el objetivo de mitigar los riesgos individuales y ambientales. También, dentro de este mismo modelo se estará haciendo referencia al hecho de brindar oportunidades de participación significativa, relacionando continuamente la dinámica como una herramienta de utilidad para determinados momentos de sus vidas.

Tipo de sesión: Sesión de desarrollo.

Espacio: La sesión se realizará, preferiblemente, en un espacio cerrado, evitando así la desconexión por ruidos ajenos. El espacio debe de permitir que los niños se tumben con cierto espacio entre sí para no molestarse.

Tiempo de la sesión: 30 minutos.

Recursos humanos: Al menos un adulto que coordine la actividad.

Recursos materiales: Guión de la historia y reproductor de música.

SESIÓN 11: "Teatro: ¿Qué en quién?"

Objetivos.

Específicos de la propuesta de intervención.

- Facilitar el conocimiento de las diferentes emociones junto con su vocabulario en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Ayudar a que los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil reconozcan los momentos en los que se sienten las distintas emociones.
- Posibilitar la identificación de las emociones ajenas, adquiriendo empatía por el otro, en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo

ciclo de Educación Infantil.

- Fortalecer los factores de protección resilientes en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.

Específicos de la sesión.

- Utilizar la representación teatral como método que posibilite empatizar con las emociones de un personaje, asociándose a los propias.
- Incidir en la búsqueda de soluciones para la resolución de conflictos.
- Fomentar el desarrollo de algunos de los factores de protección individuales propios de la capacidad resiliente en los menores.

Descripción: Los juegos de roles o representaciones teatrales son dinámicas muy productivas para que los niños practiquen la resolución de conflictos, poniéndose en la piel de los diferentes implicados, de tal manera que puedan empatizar más con personas cercanas a ellos, como hermanos, amigos, etc. De esta manera, ofrecer al niño escenificar situaciones novedosas que le puedan causar miedo o estrés tantas veces como necesite, puede ayudarle a coger confianza y llegar a gestionarlas mejor. Concretamente, esta sesión se realizará a través de parejas o pequeños grupos. Se organizará una escena por cada grupo, en la cual la persona encargada de gestionar la actividad ofrece a los niños una serie de situaciones y contextos. Estas escenas van a estar marcadas por un conflicto. De manera que, los alumnos tendrán que llevar a término la solución de la propuesta, al mismo tiempo que expresar los sentimientos de cada personaje en esa situación.

Una vez que la dinámica se realice a partir de una serie de escenas con conflictos cotidianos, como una discusión entre compañeros porque uno quiere jugar a una cosa y otro a otra, se podrá realizar una variación en la actividad. Y es que, si se han planteado con éxito las representaciones anteriores, los conflictos o escenas a representar pueden estar contextualizadas en momentos de adversidad que se hayan producido en época de cuarentena. Por ejemplo, surge un conflicto entre una madre y una hija porque la mamá no deja ir a jugar a su hija al parque con sus amigos en época de cuarentena. Por lo tanto, se adoptarán los roles, tanto de madre como de hija, posicionándose en las circunstancias previas de cada una y, por ello, llevando a término una solución con su justificación.

De esta manera, la empatía que se estará poniendo en juego al intentar ponernos en la piel de otra persona con unas circunstancias determinadas, hará que puedan comprender las emociones y sentimientos que sienten los demás cuando se encuentran en una circunstancia similar. Más aún, cuando las escenas propuestas se basan en experiencias que hayan podido vivenciar ellos mismos en algún momento de

su vida, sobre todo, haciendo hincapié en las surgidas en la época más estricta de restricciones sanitarias por el COVID-19.

Por lo tanto, además de estar trabajando el reconocimiento de emociones propias y de los demás, se estarán abarcando ciertos factores de protección resilientes como:

- La introspección, al estar en constante sintonía con las emociones que les producirían a ellos mismos las distintas situaciones, otorgando ese grado de conocimiento más profundo hacia sí mismos;
- La independencia, ya que a pesar de empatizar con los sentimientos del personaje que les toque desempeñar, serán conscientes de que muchas veces quizá ellos no sentirían lo que están interpretando, pero es igualmente válido;
- La iniciativa, puesto que se estarán exponiendo a situaciones en las que sea necesario resolver diferentes problemas.
- El humor, ya que podrán aprovecharse de la ironía y la capacidad de relativización de situaciones para abordar los problemas.
- La creatividad, puesto que les permitirá reforzar la habilidad de imaginar diferentes vías a través de las que expresarse.
- La moralidad, ya que el hecho representar diferentes situaciones les dará la oportunidad de experimentar y reflexionar acerca de lo que es bueno y lo que es malo.
- La competencia social, debido a que será necesario trabajar una serie de habilidades implicadas en el otro para poder llevar a término el conflicto propuesto.
- La resolución de problemas, puesto que el ejercicio consistirá en pensar de manera reflexiva para encontrar soluciones a los posibles conflictos.
- Expectativas de futuro, ya que el pensamiento crítico que se adquirirá a partir de la reflexión sobre la actuación realizada hará que la idea adoptada se base en una posible realidad.

Además, en cuanto al Modelo de Henderson y Milstein (2003), la sesión cumplirá con vario de los pasos propuestos en sus objetivos. Por un lado, para conseguir el objetivo de mitigar los riesgos individuales y ambientales, se fijarán una serie de normas y límites claros, a partir de los cuales se buscará la resolución de los conflictos propuestos. A su vez, durante el desarrollo de las escenas, se estarán reforzando los factores de protección internos, enseñando así habilidades para la vida. Además de todo esto, se estará brindando la oportunidad de participar de manera significativa, contribuyendo así al objetivo de promoción de resiliencia, impulsado también por estos autores.

Tipo de sesión: Sesión de desarrollo.

Espacio: La sesión se realizará en un espacio que permita la escenificación de las situaciones propuestas, bien sea en interior o exterior.

Tiempo de la sesión: Dependiendo del número de niños y, por lo tanto, número de escenas, pero se estiman unos 45 minutos.

Recursos humanos: Al menos un adulto que coordine la actividad.

Recursos materiales: Papeles con las situaciones escritas.

SESIÓN 12: "Mímica de las emociones"

Objetivos.

Específicos de la propuesta de intervención:

- Facilitar el conocimiento de las diferentes emociones junto con su vocabulario en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Ayudar a que los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil reconozcan los momentos en los que se sienten las distintas emociones.
- Posibilitar la identificación de las emociones ajenas, adquiriendo empatía por el otro, en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Fortalecer los factores de protección resilientes en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.

Específicos de la sesión:

- Utilizar la expresión corporal para identificar y exteriorizar las diferentes emociones.
- Hacer que los pequeños se conozcan más a ellos mismo y a los demás a través de la representación de situaciones acordes a cada una de las emociones.
- Fomentar el desarrollo de algunos de los factores de protección individuales propios de la capacidad resiliente en los menores.

Descripción: El desarrollo de esta sesión se dividirá en tres partes, en función de las distintas variaciones de las dinámicas a realizar. Por un lado, al inicio, el adulto encargado de gestionar la sesión elaborará varias tarjetas, escribiendo una emoción diferente en cada una de ellas. Dentro de estas tarjetas se escribirán las emociones básicas expuestas por Ekman (1992), además varias emociones secundarias, puesto que es conveniente que los niños vayan relacionando y conociendo este tipo de

emociones (la cuales también vivencian) con distintas situaciones de la vida. Por lo tanto, se continuará dejando que, de manera aleatoria, salga el primer niño, quien escogerá una de las tarjetas al azar. Una vez se haya cogido una de las tarjetas, el adulto ayudará al participante a identificar el nombre de la emoción en el caso de que aún no sepa. A partir de aquí, el niño deberá de representar la emoción mímicamente, mientras que el resto de sus compañeros deberá de intentar adivinar la emoción que está siendo representada, de manera que quien sea el primero en acertarla será quien salga a hacer el mismo proceso.

De esta manera, además de abordarse la identificación y vocabulario de emociones y la capacidad de reconocer las distintas emociones en el otro, se estarán abarcando distintos pilares resilientes. Por ejemplo, la introspección al analizar cómo se expresaría una emoción concreta a partir de nuestro propio proceso de pensamiento, o la creatividad, sirviendo como vía para expresar los sentimientos en distintas situaciones. Además, la capacidad de relación se verá reforzada debido a la empatía requerida para conseguir identificar las distintas emociones representadas en el otro.

Por otro lado, cuando esta parte de la dinámica se haya realizado, se llevará a cabo una variación en el desarrollo de la actividad. Esta vez, en lugar de ofrecer tarjetas con las emociones escritas en ellas, se les propondrá una situación, a partir de la cual tengan que interpretar la emoción. De esta manera, la relación que tendrán que hacer no será simplemente entre emoción y gestos, sino entre una situación y la emoción que nos evocaría ese momento. Por lo tanto, la introspección y creatividad involucradas seguirán estando presentes, pero con su foco puesto desde otra perspectiva, al igual que la capacidad de relación.

Por último, se expondrá la última variación de la dinámica, consistiendo esta en ofrecer una emoción escrita y, a partir de ésta, tener que representar una situación que les provoque esa misma sensación. Esta variación consistiría en realizar la anterior propuesta al revés, por lo que se intentará que no se vuelvan a repetir los ejemplos, de manera que se puedan experimentar situaciones diferentes.

Tanto los ejemplos ofrecidos de las situaciones a representar como las ideadas por ellos mismos, podrán ir dirigidas a situaciones que tenga que ver con el momento COVID. Por lo tanto, poder analizar las emociones que se han sentido en dichas circunstancias, el por qué, cómo se podría solucionar, etc. En este momento tenemos un bagaje de conocimiento superior al del inicio de las intervenciones, por lo que la reflexión podrá resultar mucho más rica y fructífera.

Tras todo ello, nuevamente se reforzarán los factores de protección nombrados anteriormente, ya que, por ejemplo, la introspección será necesaria para canalizar

nuestra manera de vivenciar las experiencias en una recreación física. También, la creatividad se fortalecerá, ya que la imaginación tendrá que echar a volar para poder asociar esa emoción ofrecida con una situación acorde. Al mismo tiempo, el humor propio de poder afrontar las distintas emociones y situaciones adversas con cierta sátira podrá relativizar las gravedad, en el caso de vivenciarlas en un futuro.

En cuanto a los modelos propuestos por Grotberg (1995) y Henderson y Milstein (2003), de nuevo se abarcarán muchas de las fases expuestas a través de esta dinámica. Por ejemplo, en cuanto al Modelo Grotberg (1995) se podrá hacer referencia a la fase del “yo puedo”, demostrando las habilidades emocionales existentes y la capacidad de expresarse. También, en cuanto al Modelo Henderson y Milstein (2003) se brindará la oportunidad de realizar una participación significativa, siendo cada una de las experiencias y emociones ofrecidas adaptables a sus propias vivencias.

Tipo de sesión: Sesión de desarrollo.

Espacio: La sesión se podrá realizar en cualquier espacio que permita la escenificación y movimiento de los menores.

Tiempo de la sesión: Incluyendo las 3 variaciones, la sesión podrá tener una duración de unos 40 minutos.

Recursos humanos: Al menos un adulto que coordine la actividad.

Recursos materiales: Papeles escritos con distintas emociones y con diferentes situaciones.

SESIÓN 13: “Nos conocemos mejor”

Objetivos.

Específicos de la propuesta de intervención:

- Ayudar a que los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil reconozcan los momentos en los que se sienten las distintas emociones.
- Posibilitar la identificación de las emociones ajenas, adquiriendo empatía por el otro, en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Fortalecer los factores de protección resilientes en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.

Específicos de la sesión:

- Reforzar la autoestima a partir de la relación afectiva entre iguales.
- Fomentar el desarrollo de algunos de los factores de protección individuales propios de la capacidad resiliente en los menores.

Descripción: Para generar ese grado de empatía entre los menores, es interesante que conozcan más a fondo a cada uno de sus compañeros. Por ello, en la asamblea se consensuarán una serie de preguntas acordadas entre todos. En estas preguntas se recogerá toda esa información que nos gustaría saber acerca nuestros compañeros, por ejemplo si tienen mascota, cuántos hermanos tienen, cuál es su color favorito, etc.

Una vez estén acordadas todas las preguntas, irán siendo respondidas por cada uno de los niños en voz alta y delante de sus demás compañeros. De esta forma, se podrá comentar cualquier apreciación o información complementaria que crean conveniente.

Tras escuchar a todos los compañeros, se hará un sorteo en el que se formen parejas. Cada miembro de la pareja tendrá que hacer un dibujo del compañero que le ha tocado con aquellas cosas que hemos conocido de ellos. Por ejemplo, si me ha tocado María como pareja y me ha dicho que su color favorito es el verde, que tiene 2 hermanas y que su gato se llama Blas, en mi dibujo tendré que intentar recoger todo aquello que me haya llamado la atención de la vida de María.

Por lo tanto, al finalizar la actividad, habremos conseguido conocer un poco más a cada uno de nuestro compañeros, haciéndonos sentir queridos y escuchados, ya que entre todos se mostrará interés y atención por lo relatado. Así es que, la autoestima de todos los niños se verá reforzada, puesto que se reafirmará el interés de todos los compañeros por mostrar cariño y aceptación hacia los demás, sintiéndose así parte de un grupo.

Por todo ello, en cuanto al modelo propuesto por Henderson y Milstein (2003), a través de esta dinámica se abarcarán los aspectos relacionados con el enriquecimiento de vínculos afectivos y la posibilidad de brindar apoyo y afecto, colaborando así para conseguir los objetivos de mitigar los riesgos individuales y ambientales y promocionar la resiliencia.

Además, en cuanto a los factores de protección individuales, se verán implicados la capacidad de relación y la competencia social, debido a que se trabajará la empatía, los lazos de confianza y las habilidades implicadas en el otro.

Tipo de sesión: Sesión de desarrollo.

Espacio: Espacio de interior, como por ejemplo un aula.

Tiempo de la sesión: 50 minutos.

Recursos humanos: Al menos un adulto que coordine la actividad.

Recursos materiales: Folios y pinturas.

SESIÓN 14: "Emociones con los más mayores"

Objetivos.

Específicos de la propuesta de intervención:

- Facilitar el conocimiento de las diferentes emociones junto con su vocabulario en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Ayudar a que los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil reconozcan los momentos en los que se sienten las distintas emociones.
- Propiciar el desarrollo de la capacidad de transformación de las emociones individuales en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Posibilitar la identificación de las emociones ajenas, adquiriendo empatía por el otro, en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Fortalecer los factores de protección resilientes en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Incorporar a las familias en el proceso de aprendizaje del menor como elemento necesario dentro del desarrollo emocional y resiliente del niño.
- Otorgar herramientas e importancia a las familias para poder continuar con el aprendizaje y desarrollo emocional y resiliente de sus hijos en el hogar.

Específicos de la sesión:

- Aportar emociones positivas a una parte de la población que más ha preocupado a la sociedad por su exposición al COVID-19.
- Involucrar a las familias como parte necesaria de la vida de los niños y, por lo tanto, esenciales en su desarrollo.
- Ofrecer algunos de los aprendizajes obtenidos a lo largo de la propuesta como herramienta de ayuda hacia una mejor gestión de las emociones y resiliencia de los más mayores.
- Reflexionar acerca de todo el proceso de aprendizaje que se ha realizado, asociándolo con su uso en la realidad más inmediata.
- Fomentar el desarrollo de algunos de los factores de protección, tanto individuales como ambientales, propios de la capacidad resiliente en los menores.

Descripción: La intencionalidad de esta propuesta de intervención siempre ha sido reforzar la Inteligencia Emocional y, con ella, la resiliencia para superar las diferentes

situaciones adversas, como es el caso de la actual pandemia provocada por el COVID-19. Y es que, durante esta época de alerta sanitaria son muchas las nuevas preocupaciones y situaciones de incertidumbre que hemos vivenciado. Sin duda, uno de los sectores de la población que más amenazados se han visto han sido los más mayores y, esto, es algo que nuestros pequeños han percibido con gran sensibilidad. Por ello, tras haber trabajado tantas dinámicas diferentes acerca de las emociones y, por lo tanto, habiendo fortalecido una gran parte de nuestros factores de protección resiliente, realizaremos una salida al centro de mayores, acompañados de las familias que puedan acudir.

En esta salida se unirán los tres ámbitos indispensables en el desarrollo educativo y evolutivo de un niño, por un lado el propio individuo, por otro lado la familia y por último el entorno.

Concretamente, visitaremos a los más mayores para dotarles de nuestro conocimiento en cuanto a las emociones y, así, poder ayudarles a estar más felices para superar cualquier situación adversa, al igual que nosotros.

Por ello, en primer lugar, a modo de asamblea, se acordará entre todos qué queremos ofrecer a las personas mayores que vamos a ir a visitar. Por supuesto, que la familias también estarán presentes en este momento, pudiendo aportar todo lo que consideren. Se busca que las intenciones vayan dirigidas a aportar felicidad y conocimientos sobre las distintas emociones vivenciadas en una situación como la actual. Por ello, la primera decisión tomada irá encaminada a escribirles una carta de manera conjunta.

Esta carta se la entregaremos a nuestra llegada y, en ella, explicaremos cómo nos hemos sentido durante la época de la cuarentena, qué cosas nos han preocupado, qué nos ha puesto tristes o, incluso, qué era lo que más nos alegraba. Continuaremos la carta explicando algunas de las cosas que hemos aprendido en cuanto a las emociones, como por ejemplo las emociones que hemos descubierto, cuándo las sentimos, qué hacemos para transformar las emociones negativas hacia las positivas, etc. Con todo ello, buscamos ayudar a los más mayores a que no estén tristes porque no puedan abrazar a sus nietos o porque haga mucho tiempo que no ven a sus familias.

Así es que, tras escribir la carta, llegamos a la conclusión de que queremos hacer una visita en la que los más mayores se lleven mucho amor de nuestra parte para que, así, se sientan contentos. Por lo que, entre todos se decidirá realizar una actividad, la cual consista en reunirnos todos (mayores, familias y niños) y pasarnos un balón de uno en uno. Cada vez que una persona tenga el balón, tendrá que decir una anécdota que le ponga triste y otra que le ponga contento. De esta manera, podremos experimentar

tanto sensaciones negativas como positivas, aclarando que está bien sentir cualquiera de ellas, pero que cuando queramos transformarlas para sentirnos mejor, podemos recurrir a ese recuerdo que nos hace felices. Por lo tanto, el momento de exponer las experiencias que nos han hecho sentir emociones agradables y sentimientos positivos, servirá para poder transmitir al resto de personas esas mismas sensaciones.

Así es que, tanto niños como familias y mayores podrán empatizar y ponerse en el lugar de los demás, entendiendo las circunstancias que envuelven a cada uno y sintiéndose apoyados y comprendidos.

Además, decidimos llevar con nosotros la máquina transformadora de emociones, por lo que, dejamos que cada uno de los mayores a los que hemos visitado la pruebe, convirtiendo todas sus sensaciones y emociones negativas en positivas. De esta manera, los pequeños, acompañados de las familias, estarán transmitiendo a los más mayores todo lo aprendido en cuanto a la gestión de emociones negativas.

Antes de irnos, les diremos que ellos también nos tendrán que mandar una carta contándonos cómo se han sentido con nuestra visita y qué es lo que han aprendido de nosotros.

Tras esta sesión, los menores se sentirán satisfechos con ellos mismos ya que habrán ayudado a los más mayores a sentirse mejor y felices, siendo este uno de sus grandes objetivos puesto que era un sector de la población por el que todo el mundo ha estado muy preocupado durante la pandemia del COVID-19.

Por todo ello, durante esta sesión no sólo habremos trabajado aspectos relacionados con el fortalecimiento de la autoestima, la identificación y regulación de las emociones o la empatía, sino que habremos atendido a muchos de los pilares propios de la resiliencia. Por ejemplo, en cuanto a los factores de protección ambientales, se habrán fortalecido tanto los intrafamiliares como los extrafamiliares, ya que por un lado, se han visto envueltas las relaciones familiares pero también las relaciones con el entorno, en este caso, con las personas mayores.

En cuanto a los factores de protección individual, se han abordado algunos como:

- La introspección, puesto que se hace necesaria la involucración del propio pensamiento y del autoconocimiento para identificar aquellas anécdotas que nos provocaron emociones negativas y positivas.
- La independencia, ya que, aunque empaticemos con las anécdotas y emociones de los demás, sabemos diferenciarlas de las nuestras propias.
- La capacidad de relación, debido a que la empatía y los lazos de confianza son una de las bases reforzadas en esta sesión.
- El humor, puesto que, para sentirnos mejor acudimos a aquellas emociones

positivas, entre las que puede estar la risa y la relativización de circunstancias.

- La creatividad, ya que, a través de esta dinámica, se está exponiendo una herramienta como vía de expresión de las emociones.
- La moralidad, debido a que, al relatar las diferentes experiencias, estamos realizando un juicio acerca de qué es bueno y malo.
- La resolución de problemas, puesto que, ante anécdotas que nos resultan desagradables o nos transmiten emociones negativas, buscamos una solución, a través de la máquina transformadora de emociones o el relato de anécdotas positivas.
- Expectativas positivas de futuro. La capacidad de pensamiento crítico se ve realmente involucrada cuando escuchamos las experiencias ajenas, puesto que inconscientemente las relacionamos con nuestras propias experiencias o empatizamos de manera directa con ellas. Por lo tanto, se logrará adquirir una serie de expectativas ajustadas a la realidad.

En cuanto a los modelos impulsados por Grotberg (1995) y Henderson y Milstein (2003), se puede hacer referencia a la aplicación de algunas de las fases recogidas en sus modelos a través de esta dinámica.

En primer lugar, haciendo alusión a Grotberg (1995), se abarcan las siguientes fases:

- “Yo tengo”, puesto que se reafirmará que cada uno de nosotros encontramos personas que nos ofrecen amor y confianza.
- “Yo puedo”, debido a que hemos demostrado que podemos afrontar diversas situaciones, por ejemplo, transformando nuestras emociones negativas en positivas.
- “Yo soy”, ya que, con los más mayores y nuestras familias hemos aprendido que cuando se tienen intenciones positivas con los demás, recibimos lo mismo.
- Yo estoy, debido a que, tras darnos cuenta de nuestras fortalezas internas, confiamos en que todo va a salir bien.

En segundo lugar, en cuanto al Modelo Henderson y Milstein (2003), también se abarcan algunas de sus fases, por ejemplo:

- Haciendo referencia al objetivo de mitigar los riesgos individuales y ambientales, a través de esta sesión se cumplen los pasos de enriquecer vínculos y enseñar habilidades para la vida. Esto es así, puesto que, el hecho de preocuparnos por los demás, escucharnos mutuamente y pasar tiempo juntos, hace que esos vínculos de confianza y afecto se fortalezcan. Al igual que, las experiencias relatadas a partir de anécdotas han permitido adoptar ciertas habilidades para la vida, aprendiendo todos de todos.

- En cuanto al segundo objetivo referente a promocionar la resiliencia, se han tenido en cuenta los pasos de brindar afecto y apoyo, puesto que ha sido una de las mayores motivaciones de la visita. También, se han establecido y transmitido expectativas realistas y motivadoras frente a las adversidades relatadas, sintiendo así ese apoyo por parte de todos los sectores de la población (niños, familias, escuela, mayores). Y, además, también se ha brindado la oportunidad de participar de manera significativa, aprendiendo en un espacio en el que todos hemos participado en igualdad de condiciones.

Todos estos procesos de aprendizaje, indirectamente también los han llevado a cabo los más mayores, puesto que no sólo nosotros hemos aprendido de ellos, sino que también ellos han aprendido de nosotros.

Tipo de sesión: Sesión de desarrollo.

Espacio: Centro de mayores.

Tiempo de la sesión: 2- 3 horas.

Recursos humanos: Al menos un adulto que coordine la actividad.

Recursos materiales: Folios, bolígrafo, máquina transformadora de emociones.

SESIÓN FINAL: “El café filosófico de las emociones final”

Objetivos.

Específicos de la propuesta de intervención:

- Facilitar el conocimiento de las diferentes emociones junto con su vocabulario en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Ayudar a que los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil reconozcan los momentos en los que se sienten las distintas emociones.
- Posibilitar la identificación de las emociones ajenas, adquiriendo empatía por el otro, en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.
- Relacionar los aprendizajes adquiridos en cuanto a emociones y resiliencia con la situación provocada por la pandemia del COVID-19.
- Fortalecer los factores de protección resilientes en los menores de la edad correspondiente al último curso del segundo ciclo de Educación Infantil.

Específicos de la sesión:

- Fomentar el pensamiento y la capacidad reflexiva para llegar a concluir los aprendizajes obtenidos a lo largo de la propuesta de intervención.

- Hacer conscientes a los menores de los aprendizajes que han adquirido a través de sus propias reflexiones.
- Fortalecer algunos de los factores de protección individuales propios de la capacidad resiliente.

Descripción: Comenzamos esta propuesta de intervención con un “café filosófico”, en el cual expusimos nuestras primeras ideas acerca de las emociones, relacionándolas con nuestras experiencias más cercanas. Por ello, se cree que podría ser interesante acabar de manera cíclica con este proceso, pudiendo observar así el recorrido y evolución vivenciada por los menores.

Así es que, aprovechando la llegada de la carta de las personas mayores a las que visitamos en la sesión anterior, llevaremos a cabo una reflexión acerca de todo experimentado en esta propuesta de intervención.

Por un lado, hablaremos de la importancia de hacer sentir bien a los demás, demostrándoles nuestro cariño, respeto e interés. Es necesario tener en cuenta este aspecto, puesto que siempre que notemos el apoyo de las personas que están a nuestro alrededor, podremos afrontar mejor las diferentes situaciones que se presenten.

Además, hablaremos de todo lo que hemos aprendido en cuanto a las emociones, por ejemplo, el nombre de las emociones que hemos aprendido, situaciones en las que las podemos sentir, qué hacemos cuando sentimos alguna emoción que no nos resulta agradable y qué podemos hacer cuando vemos que alguien se siente mal. Al hilo de todo esto, por lo tanto, aludiremos a la situación COVID, remarcando ejemplos de esta época para contextualizar momentos en los que sentimos emociones negativas. Por lo tanto, intentaremos otorgar soluciones entre todos, poniendo sobre la mesa esa capacidad resolutoria que hemos ido adquiriendo con el desarrollo de las diferentes actividades.

También, se aludirán algunas de las actividades que más les haya gustado hacer, haciendo referencia también a todas aquellas que han llevado a cabo en el hogar, o bien que les han servido para actuar de una manera diferente. Por ejemplo, el taller con las familias dirigido a elaborar la botella de la calma habrá podido ser una de las actividades que mayor continuidad haya tenido en sus casas, sirviendo como herramienta para autorregularse.

Por lo tanto, se aprovechará este mundo de la conversación para abordar su comportamiento en casa y, por lo tanto con las familias. Como persona encargada de realizar las actividades, se puede presenciar en primera persona cómo actúan en el desarrollo de éstas, pero no en sus casas. Por ello, será interesante hablar con ellos

cómo creen que se sienten en sus casa y, por lo tanto, con sus familias. Si, por ejemplo, durante la cuarentena se notaban más enfadados que ahora, si sus papás les regañaban más que ahora, y si todo eso es así, qué ha podido ocurrir para que todo eso cambie. El pensamiento crítico y la capacidad reflexiva que se podrá sacar de este diálogo podrá ser muy enriquecedora, atajando no solamente su capacidad de autocrítica, sino valorando todas aquellas cuestiones emocionales que han podido incidir. Por ejemplo, quizá se pueda concluir entre todos que, en general, ya no se enfadan tanto con sus familias porque sus papás están más contentos, o porque ellos, cuando tienen una emoción negativa, son conscientes y, por lo tanto intentan cambiarla. Además, que sus familias se hayan involucrado en su proceso de aprendizaje y, por lo tanto, hayan seguido de cerca la adquisición de conocimientos emocionales y, por lo tanto, resilientes, ha hecho que se mimeticen mucho más con el mundo de los pequeños. De esta manera, entendiéndoles y apoyándoles mucho más desde su perspectiva.

Todas estas reflexiones realizadas con los más pequeños, la persona encargada de llevar a cabo la actividad las irá recogiendo en un cuaderno, sirviendo como aliciente para concluir ciertas ideas acerca del aprendizaje que han adquirido los menores durante esta propuesta de intervención.

Tipo de sesión: Sesión de finalización.

Espacio: La sesión se desarrollará en un espacio que favorezca el encuentro y reunión entre todos, como una zona de asamblea.

Tiempo de la sesión: 25 minutos (flexible)

Recursos humanos: Al menos un adulto que coordine la actividad.

Recursos materiales: Cojines, lámparas de lectura, cuaderno y bolígrafo.

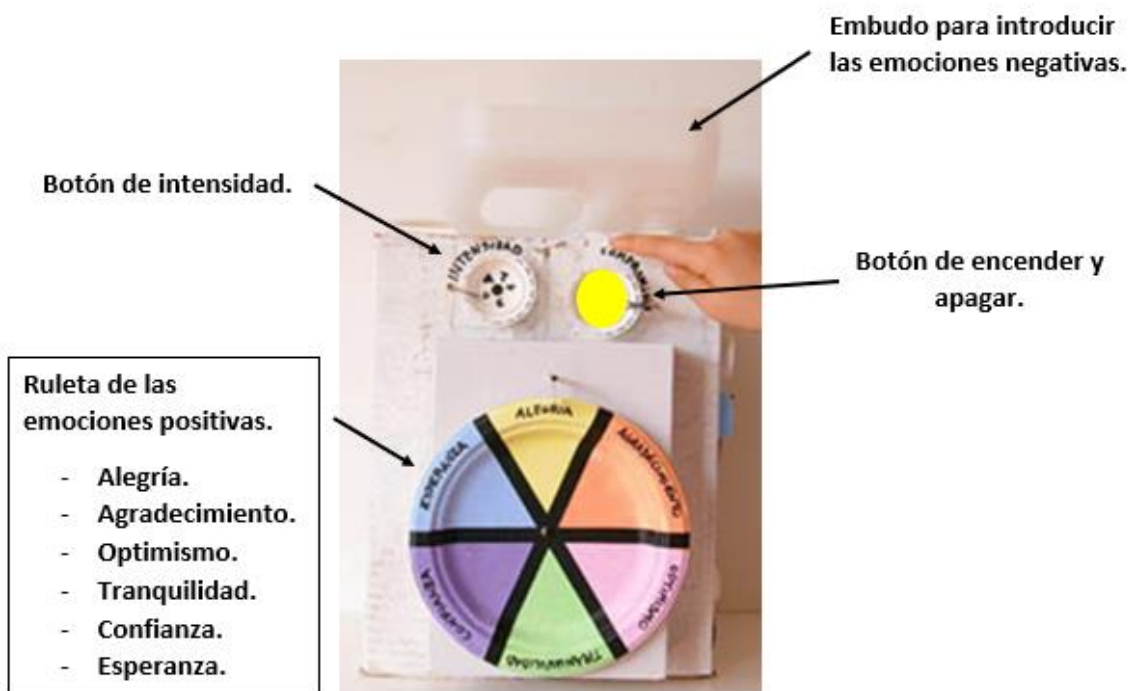
Fuente: Elaboración propia

Anexo 2- Prototipo carteles fotomatón de las emociones (Sesión 5)



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3- Prototipo máquina transformadora de emociones (Sesión 7)



Fuente: Propuesta Àngels Martí (2020) y elaboración propia de las indicaciones.

Anexo 4- Niño elaborando la botella de la calma (Sesión 8)



Fuente: Elaboración propia.

Anexo 5- Guión meditación guiada (Sesión 10)

Deja que tu mente cree la visualización de una escalera que te permite subir hasta lo más alto del cielo. Imagínate subiendo por cada peldaño, más arriba y más arriba. Poco a poco ves que estás llegando muy alto. Desde esta escalera, puedes ver las nubes, pero no te da miedo, estás en un lugar seguro. Ves los árboles, ves tu casa desde el cielo, te ves a ti mismo tumbado, relajado y tranquilo, en esta habitación en compañía de mamá o papá. Sigues subiendo y, mientras tanto, tu cuerpo se relaja y tu mente se despeja, más y más con cada peldaño que subes.

Haz una inspiración profunda y respira el aire fresco que viene de las nubes, siente como llena tus pulmones completamente. Ahora exhala. Exhala y deja salir todo el aire. Disfruta la placentera sensación tan refrescante. Toma otra respiración profunda. Siente el aire dentro de ti... y exhala por completo, dejando que tu cuerpo se relaje aún más.

Continúa respirando lenta y profundamente mientras dejas la escalera y caminas por las nubes... te das cuenta de que el cielo y las nubes son un

lugar completamente seguro, agradable por el que puedes caminar e incluso volar. Hay una brisa fresca que sopla ligeramente. El sonido del aire se filtra entre las nubes, formando un sonido y un movimiento muy relajantes. Desde ahí arriba puedes escuchar los sonidos del bosque y el de los pájaros cantando... Puedes contemplar como las hojas de los árboles se mecen suavemente con el viento... Tu cuerpo se relaja más y más a medida que camina. Cuenta tus respiraciones mientras sientes como tu cuerpo se relaja. Inhala... 1, 2, 3... Mantén el aire 1, 2 ... Exhala 1, 2, 3, 4. Respira 1, 2, 3... Mantén 1, 2 ... Exhala 1, 2, 3, 4. Respira y camina en 1, 2, 3... Mantén 1, 2... Exhala 1, 2, 3, 4. Continúa respirando de esta manera, lenta y profundamente mientras sientes tus músculos relajarse y aflojarse. Percibe como la tensión abandona tu cuerpo mientras contemplas el paisaje que te rodea. Tus piernas y la parte inferior del cuerpo y se relajan, al sentirte libre y relajado... el aire que te rodea está en calma.

Ahora, desde las nubes te fijas en el mar, puedes escuchar desde la distancia el sonido de las olas. A medida que te desplazas entre las nubes, escuchas cada vez más cerca el sonido de las ola de la espuma del mar... Continúa disfrutando del paisaje desde el cielo mientras sientes una sensación de paz. Disfruta del paseo por las nubes...

Poco a poco, comienzas a sentirte cansado del viaje. Tu cuerpo experimenta un agradable cansancio y pesadez... A tu lado, contemplas una nube grande y lisa... como una cama esperándote para descansar. Está perfectamente situada, en lo alto de este hermoso mirador... Decides acostarte en esta nube. Es muy cómoda. Te sientes muy cómodo y a gusto. El sol brilla y acaricia con sus rayos tu piel... Mirando a tu alrededor, ves las montañas en la distancia. El cielo, a tu alrededor está despejado y azul... Siente el sol que calienta tu cuerpo mientras te relajas descansando en una nube. Disfruta del majestuoso paisaje que te rodea y siente tu cuerpo relajarse aún más...

(pausa)

Continúa respirando el aire limpio y fresco del cielo... Te sientes muy relajado... calmado... tranquilo... en paz. Disfruta de las vistas, de los sonidos y de los olores de la naturaleza a tu alrededor. Siente el sol, como calienta tu piel... Siente la brisa suave a través de tus mejillas... Escucha el canto de los

pájaros... Escucha las olas del mar... El mecer de las hojas con la brisa de los árboles...

(pausa)

Descansa sobre tu cómoda nube, desde ella puedes ver el cielo azul y pequeñas nubes blancas flotando suavemente a lo lejos mientras cambian de forma constantemente... Disfruta de este lugar maravilloso y tranquilo...

(pausa)

Cuando estés listo para salir de este lugar tranquilo, poco a poco comienza a despertar de nuevo tu cuerpo. Toma conciencia de tu cuerpo donde te encuentras...

Inspira... y mueve los dedos de las manos. Exhala...

Inspira... y mueve los pies para despertar tus músculos. Exhala...

Inspira... mueve los hombros. Estírate todo tu cuerpo mientras exhalas...

Mueve tu cabeza un lado y al otro. Toma conciencia plena de tu cuerpo.

Cuando estés listo, abre los ojos y muévete lentamente... Te sientes, tranquilo, sereno y en paz. Recuerda que puedes regresar a esta visualización del cielo en tu imaginación siempre que necesites un momento de calma.

Fuente: Recuperado de Piñeiro (2018)

Anexo 6- Cuestionario dirigido a las familias para valorar la situación de los menores en el hogar (Evaluación Inicial)

Ítem a valorar por las familias acerca de la situación de los menores en el hogar	SÍ	NO	A VECES
El menor muestra una actitud de preocupación con respecto a la situación sanitaria provocada por el COVID-19			
He percibido que el menor manifiesta numerosas llamadas de atención desde la cuarentena establecida por el estado de alarma.			
El menor recurre al adulto constantemente expresando el deseo de pasar tiempo con él.			
En el caso de tener hermanos o hermanas, el menor suele entrar en conflicto con ellos de			

manera más continuada desde la pandemia del COVID-19.			
El nivel de rabietas en el menor es más frecuente desde la llegada del COVID-19.			
Cuando acudo a calmar al menor en un momento de rabietas, es capaz de explicarme qué es lo que le ocurre.			
Cuando un miembro de la familia expresa una emoción, el menor es capaz de empatizar con ella.			
Cuando el menor no es capaz de autorregular sus emociones solo soy capaz de ofrecerle herramientas para ayudarlo a conseguirlo.			
Si el menor tiene un conflicto con algún igual (hermano/a, primo/a, amigo/a) es capaz de buscar soluciones.			
El menor es capaz de identificar las emociones propias y de los miembros de la familia junto con su vocabulario en diferentes situaciones.			
He observado que cuando leo un cuento a mi hijo/a es capaz de asociar distintas escenas a emociones diferentes.			
Cuando un miembro de la familia manifiesta una emoción negativa el menor le ofrece alternativas para transformar esa emoción.			
Considero que invierto una parte suficiente de mi tiempo en estar con mi hijo/a.			
Considero que la relación actual con mi hijo/a se corresponde a una relación de calidad.			
Opino que mi hijo/a me considera un apoyo incondicional.			
Considero que mi hijo/a confía en mí para contarme cualquier cosa.			
Mi hijo/a se comunica conmigo con naturalidad y			

frecuencia.			
Observo que mi hijo/a tiene unas expectativas positivas de sí mismo/a y ajustadas a la realidad.			

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 7- Hoja de registro dirigida a la observación de los menores durante el desarrollo de la propuesta de intervención (Evaluación formativa).

Ejemplo Semana 1.

SEMANA 1			
Ítems a observar en los menores durante el desarrollo de la propuesta de intervención.	SÍ	NO	A VECES
Reflexiona acerca de los distintos sentimientos vividos en diferentes situaciones.			
Se interesa por aprender acerca del concepto de emoción.			
Se esfuerza en asociar las diferentes emociones con su vocabulario.			
Muestra interés en identificar las emociones ajenas.			
Utiliza las diferentes técnicas y/o herramientas ofrecidas para autorregularse.			
Cuando se le incita a pensar y reflexionar acerca de un hecho, lo realiza con interés y esfuerzo.			
Cuando se encuentra en un conflicto con alguno de sus compañeros, intenta buscar soluciones para resolverlo.			
Cuando observa algún conflicto entre compañeros, intenta ayudar como mediador/a.			
Utiliza el juego como un método de representación de escenas de su día a día.			
A partir del juego se expresa con sus compañeros.			
Utiliza diferentes herramientas artísticas, como el			

la música, el baile o la pintura, para expresarse.			
Relaciona las diferentes situaciones ofrecidas en las dinámicas con elementos de su vida, obteniendo así un aprendizaje significativo.			
Se muestra dispuesto a analizar sus propios pensamientos.			
Establece límites entre sus emociones y las de los demás.			
Se implica en establecer lazos de confianza con sus compañeros, teniendo así una buena capacidad de relación.			
Muestra iniciativa a la hora de participar en las distintas propuestas.			
Recurre al humor como estrategia para afrontar determinadas situaciones.			
Pone en juego su creatividad a la hora de expresarse y afrontar distintas situaciones.			
Se esfuerza por tener un concepto claro de qué es lo bueno y qué es lo malo.			
Se involucra en hacer sentir bien a sus compañeros.			
Recurre a la reflexión para encontrar la solución a los problemas.			
Actúa de manera independiente, siendo consciente de su propia identidad.			
Es consciente y hace uso de sus habilidades propias (dialogar, autorregularse, etc.) para afrontar situaciones.			
Afronta las diferentes dinámicas con optimismo y expectativas positivas sobre sí mismo.			
Muestra entusiasmo por la presencia de las familias en aquellas dinámicas en las que están implicadas.			

Considera a las familias un apoyo incondicional en el que apoyarse durante su presencia en las dinámicas.			
Se muestra comprometido/a por ayudar a los sectores de la población que se hayan podido ver afectados por el COVID-19.			
Observaciones pertinentes:			

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 8- Tabla de evaluación final dirigida a los menores (Evaluación Final)

Ítems a evaluar en la propuesta de intervención.	CONSEGUIDO	EN PROCESO	NO CONSEGUIDO
Identifica la sensación de las diferentes emociones propias.			
Identifica y relaciona las diferentes emociones con su vocabulario.			
Reconoce los momentos en los que siente las diferentes emociones.			
Reconoce e identifica las emociones básicas.			
Comienza a reconocer e identificar las emociones secundarias.			
Identifica cuándo siente emociones negativas e intenta transformarlas.			
Se involucra en la resolución de conflictos mediante la reflexión y búsqueda de soluciones.			
Reconoce las emociones			

ajenas a través de la gestualidad y el comportamiento del otro.			
Empatiza con las emociones de los demás.			
Intenta ayudar a los demás con el objetivo de hacerles sentir bien.			
Asocia los aprendizajes adquiridos en la propuesta con situaciones de la vida cotidiana.			
Ha adquirido una idea positiva de sí mismo ajustada a la realidad y, por lo tanto, una buena autoestima.			
Ha reforzado los factores de protección individuales propios de la capacidad resiliente (introspección, humor, creatividad, etc.)			
Ha reforzado el vínculo afectivo con sus familiares.			
Observaciones pertinentes:			

Fuente: Elaboración propia.